



SAVONIA

■ OPINNÄYTETYÖ - AMMATTIKORKEAKOULUTUTKINTO
SOSIAALI-, TERVEYS- JA LIIKUNTA-ALA

LAPSEN OSALLISUUS KIURUVEDEN PÄIVÄHOIDOSSA

TEKIJÄ: Asta Erholtz

Koulutusala Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala	
Koulutusohjelma Sosiaalialan koulutusohjelma	
Työn tekijä(t) Asta Erholtz	
Työn nimi Lapsen osallisuus Kiuruveden päivähoidossa	
Päiväys 10.10.2016	Sivumäärä/Liitteet 51/3
Ohjaaja(t) Auli Pohjolainen	
Toimeksiantaja/Yhteistyökumppani(t) Kiuruveden kaupunki, Satumetsän päiväkot	
<p>Tiivistelmä</p> <p>Opinnäytetyön aiheena oli lapsen osallisuus Kiuruveden päivähoidossa. Osallisuuden merkitys integroidussa perusrhymässä on vahvistaa lapsiryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta ja voimaannuttaa kaikkia lapsia yksilöllisesti. Opinnäytetyön toimeksiantajana oli Kiuruveden kaupungin Satumetsän päiväkot, jossa kaikki lapsiryhmät on muodostettu integraatio-inkluisio periaatteella. Opinnäytetyössä selvitettiin lasten osallisuuden toteutumista yhdessä päiväkodin lapsiryhmässä. Tutkimustehtävänä oli kuvata lapsiryhmän lasten omia osallisuuden kokemuksia. Opinnäytetyön tuloksista saatiin päiväkodille ja ryhmälle tietoa, miten integraation ja inklusion kautta tapahtuva osallisuus toteutuu lapsilla.</p> <p>Opinnäytetyö oli laadullinen tutkimus, johon tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla ja havainnoimalla ryhmän viittä viisivuotiasta lasta. Haastattelut tehtiin yksilöhaastatteluina teemahaastattelun menetelmää käyttäen ja havainnointit yksilö- ja ryhmähavainnointina. Opinnäytetyössä käytettiin Leena Turjan osallisuuden moniulotteista mallia aineistonkeruun tukena ja aineistonanalyysissa teoreettisena käsittekarttana.</p> <p>Tutkimustulosten mukaan lasten osallisuus Satumetsän päiväkodin ryhmässä toteutuu pääsääntöisesti hyvin, mutta lasten kokemuksissa on kuitenkin yksilöllisiä ja tilannesidonnaisia eroja. Lapset kokivat osallisuuden paremmin suoraan heitä itseä ja kavereita koskevissa toiminnoissa kuin laajemman yhteisön toiminnoissa. Lapsien osallisuutta kokonaisvaltaiseen toimintaprosessiin voitaisi kehittää ja vahvistaa heidän tietoisuuttaan omista vaikutusmahdollisuuksistaan.</p>	
<p>Avainsanat</p> <p>Varhaiskasvatus, varhaiserityiskasvatus, integraatio, inkluisio ja osallisuus</p>	

Field of Study Social Services, Health and Sports			
Degree Programme Degree Programme in Social Services			
Author(s) Asta Erholtz			
Title of Thesis Participation of a child in the day care of Kiuruvesi			
Date	10.10.2016	Pages/Appendices	51/3
Supervisor(s) Auli Pohjolainen			
Client Organisation /Partners City of Kiuruvesi, day care centre of Satumetsä			
<p>Abstract</p> <p>The aim of thesis was to study the participation of a child in the day care of Kiuruvesi. The purpose of the participation in the integrated basicgroup is to strengthen the sense of togetherness and to empower all the children in the group. The thesis was assigned by the day care centre of Satumetsä located in the city of Kiuruvesi, where all the groups have been formed following the principle of integration-inclusion. The objective of the thesis was to explore how the participation of children in group activities is realized in one day care group. The research task of the thesis was to describe children's own experiences of participation. The results of the thesis provide information for the day care centre on how the participation through integration and inclusion is realized in the activities.</p> <p>The thesis was a qualitative research, in which the research data was collected by interviewing and observing five five-year-old children in a child group. The interviews were carried out individually, using a theme-based interview method. The observations were made using an individual and a group observation method. The foundation of the research is Leena Turja's multi-dimensional model of participation in support of datacollecting and in analysis of data as a theoretical concept map.</p> <p>According to the results of the study, the group participation of the children in day care centre of Satumetsä is in general good, but there are individual and situational differences between the children's experiences. The children experienced a greater sense of participation in activities that directly involved them and their friends than in activities that were related to the wider community. The participation of children in comprehensive operation process could develop and strengthen their awareness of the opportunity to influence.</p>			
<p>Keywords</p> <p>Early childhood education, special education in the early childhood, integration, inklusion and participation</p>			

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1	JOHDANTO	7
2	TOIMEKSIANTAJANA SATUMETSÄN PÄIVÄKOTI	9
3	INTEGROITU VARHAISKASVATUS	11
3.1	Varhaiskasvatus ja varhaiserityiskasvatus	11
3.2	Integraatio ja inklusio yhteiskunnassa ja varhaiskasvatuksessa	13
3.2.1	Integraatio varhaiskasvatuksessa	14
3.2.2	Inklusio varhaiskasvatuksessa	14
4	LAPSEN OSALLISUUS PÄIVÄHOIDOSSA	16
4.1	Osallisuuden moniulotteinen malli	16
4.2	Ammatillisen työntekijän tehtävä osallisuuden rakentamisessa	19
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	21
5.1	Kohdejoukon kuvaus	22
5.2	Tutkimusmenetelmän valinta	23
5.3	Aineistonkeruu	24
5.3.1	Lapsen havainnointi	24
5.3.2	Lapsen haastattelu	26
5.4	Aineiston analyysi	28
5.5	Eettisyys ja luotettavuus	30
6	TUTKIMUKSEN TULOKSET	34
6.1	Lapsen valtaistuminen päiväkodissa	34
6.2	Lapsen osallisuuden aihe- ja vaikutuspiiri päiväkodissa	35
6.3	Lapsen osallisuuden ajallinen ulottuvuus päiväkodissa	36
6.4	Lapsen osallisuus toimintaprosessiin ja lapsen osallisuuden tunne	37
6.5	Lapsen tieto-osallisuus ja osallisuus materiaalisiin resursseihin	37
7	JOHTOPÄÄTÖKSET	39
8	POHDINTA	45
	LÄHTEET JA TUOTETUT AINEISTOT	49
	LIITE 1: KIRJE VANHEMMILLE	52

LIITE 2: HAVAINNOINTILOMAKE	53
LIITE 3: TEEMAHAASTATTELULOMAKE	54

1 JOHDANTO

Laki lasten päivähoidosta vuodelta 1973 uudistui varhaiskasvatuslaiksi vuonna 2015. Uudistus tehtiin, jotta laki vastaisi tämänpäivän yhteiskunnan, perheiden ja lasten tarpeita. Lain uudistus on tapahtunut vaiheittain, joista ensimmäinen vaihe astui voimaan elokuussa 2015 ja loput vuoden 2016 aikana. Uudistuksen myötä lain nimi muuttui ja samalla varhaiskasvatuksen painopisteisiin on tullut uudistuksia. Lain tavoitteisiin kuuluu muun muassa lapsen iän ja kehityksen mukainen kokonaisvaltainen kasvun, kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin edistäminen ja antaa kaikille lapsille tasavertaiset mahdollisuudet laadukkaaseen varhaiskasvatukseen. Tavoitteena on myös tunnistaa yksilöllinen tuen tarve ja järjestää sitä lapselle sekä kehittää lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja vertaisryhmässä. (Varhaiskasvatuslaki 2015, § 2a.) Varhaiskasvatuslaki ei siis erittele erityistä tukea vaan kaikkien lasten kohdalla huomioidaan yksilöllinen kehitys ja sen tasa-arvoinen tukeminen.

Varhaiskasvatus ja varhaiserityiskasvatus eivät poikkea toisistaan kovinkaan paljoa. Jos pedagoginen perusta on laadukasta ja huolellisesti suunniteltu ja lapset huomioidaan yksilöllisesti ryhmässä, ei varhaiserityiskasvatusta tarvitsisi ollenkaan. Vielä ei kuitenkaan ole päästy niin pitkälle asenteissa eikä järjestelmissä, että tämä olisi mahdollista. (Alijoki ja Pihlaja 2011, 264.) Laki korostaa myös lasten ohjaamista toista kunnioittavaan toimintaan sekä vertaistukea ja sosiaalista vahvistamista osallisuuden ja yhteistyötaitojen kautta (Varhaiskasvatuslaki 2015, § 2a). Yksilöllinen huomioiminen ja tasavertainen sosiaalinen kanssakäyminen tulee siis liittää päivähoidon kontekstiin luonnollisesti, jotta vertaistuki ja osallisuus saadaan toteutumaan kaikille lapsille tasapuolisesti.

Osallisuuden toteutumisesta ja kokemuksista on tehty useita tutkimuksia 2000-luvulla, kun lasten osallisuus alkoi vahvistua lainsäädännössä lastensuojelussa sekä varhaiskasvatuksessa (Lastensuojelulaki 2007, § 20). Kristine From on tehnyt väitöskirjan (2010), jossa hän tutki yhden lapsen toiminnallista osallisuutta kahden vuoden ajan päivähoidossa. Tutkimuksessa yhdistyvät erityistä tukea tarvitsevan lapsen kasvatus ja kuntoutus päiväkodin lapsiryhmässä. Tutkimuksessa tutkitaan miten merkityksellistä suunnittelu, toteutus ja arviointi ovat moniammatillisessa yhteistyössä, vanhemmat mukaan lukien. (From 2010, 12.) Päivi Virkiltä (2015) valmistui väitöskirja keväällä 2015, joka käsittelee varhaiskasvatusta toimijuuden ja osallisuuden mahdollistajana. Tutkimuksen tarkoituksena on ollut kehittää Lappeenrannan kaupungin varhaiskasvatuksen suunnittelumallia lapsen osallisuutta ja toimijuutta vahvistavaksi. Virkki on haastatellut tutkimuksessaan sekä lapsia että aikuisia, joten tulokset on koottu lapsilta saaman tiedon mukaan ja aikuisten tekemien tulkintojen mukaan. (Virkki 2015, 7.) Kristine From korostaa omassa tutkimuksessaan erityistä tukea tarvitsevan lapsen vertaisryhmän ja moniammatillisen kasvatuskumppanuuden tärkeyttä. Päivi Virkin tutkimuksessa esille nousee aikuisten ja lasten väliset erot osallisuuden ja yhteisöllisyyden kokemuksessa. Lapset korostavat osallisuutta osana yhteisöllisyyttä ja aikuiset lasten yksilöllisiä näkökulmia.

Lasten kokemuksiin perustuvia tutkimuksia ei voi tehdä liikaa. Varhaiskasvatus on lapsilähtöistä toimintaa, joten lasten omat kokemukset tulee huomioida mahdollisimman pitkälle päiväkodin toiminnassa. Kiuruvedellä varhaiskasvatuspalveluissa keskitytään varhaisen ja erityisen tuen järjestämiseen yleisten palveluiden yhteydessä. Kiuruveden päivähoitotoiminta perustuu integraatio-inkluisio

periaatteeseen, jossa erityisen tuen lapset pääsevät toimimaan perinteisissä päivähoitoryhmissä. Tällä tavalla pyritään vahvistamaan kaikkien lasten osallisuutta. Opinnäytetyöni tarkoituksena oli selvittää lapsen osallisuuden toteutumista integraatio-inkluisio periaatteella muodostetussa perusryhmässä. Tutkimustehtävänä oli kuvata Kiuruvedellä olevan Satumetsän päiväkodin lasten osallisuuden kokemuksia päivähoidossa. Työni tavoitteena oli tuottaa tietoa lasten oman osallisuuden kokemuksesta arjen toiminnoissa ja saada päiväkodille ja ryhmälle tietoa, miten inklusion kautta tapahtuva osallisuus toteutuu lapsilla.

Tutkin lasten osallisuutta haastatteleamalla ja havainnoimalla lapsia päiväkodilla. Leena Turja (2011, 48–49) on kehittänyt osallisuuden moniulotteisen mallin, joka yhdistää hänen omia näkemyksiään ja eri tutkijoiden tekemiä osallisuutta käsitteleviä malleja muun muassa Roger Hartin osallisuuden tikapuita ja Tiina Piironen osallisuuden toimintaprosessia. Päiväkodin arjessa osallisuus ilmenee suunnittelussa ja arvioinnissa sekä toiminnassa spontaaneissa tilanteissa. Malli tuo esille mahdollisimman monia näkökulmia, joissa osallisuus on mukana, kuten lapsen valtaistuminen, aiheen vaikutuspiirin laajuus, vaikutusaika ja tunnetaso. Käytin Turjan osallisuuden moniulotteista mallia opinnäytetyössäni aineistonkeruun tukena ja aineistonanalyysissä teoreettisena käsittekarttana. Malli korostaa kasvattajan roolia osallisuuden vahvistamisessa ja vastaa hyvin omaa käsitystäni osallisuudesta. Tutkimuksen tuloksia tarkastelemalla sain kerättyä tietoa päiväkodille lasten omista osallisuuden kokemuksista. Tätä tietoa päiväkoti voi käyttää toiminnan kehittämisessä lapsen osallisuutta ja lapsilähtöisyyttä vahvistavasti.

Opinnäytetyöni aihe on tärkeä, koska uusi varhaiskasvatuslaki on nostanut esille kaikkien lasten osallisuuden itseä koskeviin asioihin. Omasta mielestäni lakia tärkeämpää on se, että parhaimmillaan lapsen osallisuus vahvistaa lapsen tietoutta omasta itsestä, ympäristöstä ja yhteisöstä, jossa elää. Hyväksytyksi tuleminen omana itsenään on merkittävä lähtökohta elämään. (Eskel ja Marttila 2013, 93–94.) Kiinnostuin aiheesta vammaistyön harjoittelussa ja halusin yhdistää sen varhaiskasvatukseen, koska ihmisen tietous omasta itsestä alkaa rakentua heti varhaisessa lapsuudessa. Mielestäni kaikki lapset tuen tarpeesta riippumatta tarvitsevat mahdollisuuden vaikuttaa itseä koskeviin asioihin ja lisäksi ympärillä tapahtuviin toimintoihin.

Opinnäytetyöni alussa esittelen toimeksiantajani ja teoreettiset lähtökodit. Integroituun varhaiskasvatukseen sisältyy varhaiskasvatus, varhaiserityiskasvatus sekä integraatio ja inkluisio. Pyrin saamaan teorian kautta varhaiskasvatukselle ja varhaiserityiskasvatukselle käsitteellisen yhteyden. Joudun kuitenkin käyttämään käsitteitä yleisen tuen, varhaisen tuen ja erityisen tuen lapsi, jotta tekstistä voi ymmärtää lapsen tuen tarpeen laadun tuen eri tasoja verratessa. Teoreettisiin lähtökohtiin kuuluu myös osallisuus ja ammatillisen työntekijän rooli osallisuuden vahvistamisessa. Tutkimuksen toteutuksessa esittelen tutkimuksen etenemistä, kohdejoukon, tutkimusmenetelmän, aineistonkeruun ja sisällön analyysin sekä tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden. Lopuksi esittelen tulokset ja johtopäätökset, joihin on liitetty myös kehitysajatuksia toimeksiantajalle sekä loppupohdinta koko opinnäytetyön prosessista ja tuloksista.

2 TOIMEKSIANTAJANA SATUMETSÄN PÄIVÄKOTI

Varhaiskasvatuslaki velvoittaa kunnat järjestämään päivähoitoa lapsille oman kunnan tarpeiden mukaan. Suunnittelun ja toteutuksen on tapahduttava lapsen edun mukaisesti ja toiminnan sisällön ja laajuuden tulee vastata lain vaatimuksia. Kuntien tulee ottaa selvää oman kuntansa perheiden tarpeista. (Varhaiskasvatuslaki 2015, § 4 ja § 11.)

Toimeksiantajani on Kiuruveden kaupungin Satumetsän päiväkot. Päiväkot on valmistunut syksyllä 2014 ja siellä on kolme 3–6-vuotiaiden ryhmää, 1–6-vuotiaiden vuorohoitoryhmä ja esiopetuksen ryhmä sekä perhepäivähoidon varahoidon ryhmä. Päiväryhmät toimivat 6.30 ja 17.00 välisenä aikana ja vuorohoito-osasto on tarvittaessa auki ympäri vuorokauden. Kaikilla lapsiryhmillä on omat tilat päiväkodissa, joissa toimivat pääsääntöisesti. Yhteisiä tiloja ovat ruokala, liikuntasali ja askartelutila sekä yläkerrassa ja askartelutilassa olevat keittiöt. Ulkoilu tapahtuu aidatulla piha-alueella, jossa on uusia leikkivälineitä hiekka-alueilla ja luonnontilaista puustoaluetta, joten ulkoilu ympäristö on monipuolinen niin pedagogiikan kuin motoriikan näkökulmasta. Päiväkot on aivan kulttuuritalon ja kirjaston vieressä, mikä antaa hyvät mahdollisuudet kulttuurikasvatukseen. (Satumetsän päiväkot 2014.)

Satumetsän päiväkodin toiminta on lapsilähtöistä, jossa lasten ideat ja ajatukset huomioidaan. Liikuntaa ja toiminnallisuutta pyritään pitämään vahvassa roolissa toiminnoissa niin arkisissa tilanteissa kuin ohjaustuokioissa. Lapset ovat omissa ryhmissään, mutta ryhmien välinen yhteistyö on myös mukana sosiaalisten taitojen vahvistamiseksi. Iltapäivän ulkoilut tapahtuvat yhdistetyissä ryhmissä lasten määrästä riippuen. (Satumetsän päiväkot 2014.)

Kiuruveden varhaiskasvatuksessa toimitaan integraatio-inkluusio periaateella, jonka mukaan varhais- ta ja erityistä tukea tarvitsevien lasten päivähoito järjestetään päiväkot- ja perhepäivähoidoryhmissä peruspedagogisessa toiminnassa. Lapset jaetaan tasaisesti eri ryhmiin tuen tarpeen vaatimukset huomioon ottaen. Eräs integraatio-inkluusioajatteluun liittyvä arvo on, että Kiuruveden varhaiskasva- tuksen oppimisympäristön ja pedagogiikan kuvallinen ympäristö on suunniteltu huolella. Kaikissa Sa- tumetsän päiväkodin ryhmissä käytetään kuvaohjausta muun muassa kuva-aikataulua, leikkiväline- tauluja ja tunnekuvia. Myös kaikissa perhepäivähoidoryhmissä, joissa on tukea tarvitsevia lapsia, käytetään kuvaohjausta. Kuvat ovat yksi arjen kuntouttavista elementeistä, jotka edistävät tukea tarvitsevan lapsen osallisuutta. Kuvat ovat myös erityistä tukea tarvitsevien lasten puhetta ja kom- munikaatiota korvaava ja helpottava kommunikoinnin muoto. Lapsen tarpeiden mukaan käytetään henkilökohtaista tilannekohtaista kuvakommunikaatiota. Kiuruveden päivähoidossa työskentelee viisi vakituista erityistä tukea tarvitsevien lasten avustajaa, jotka ovat erityisen tuen lasten mukana ryh- missä. Avustaja on ryhmään vietyä erityisosaamista ja lapselle myönnetty erityisen tuen tukitoimi. (Pennanen 2015-4-27; Satumetsän päiväkot 2014.)

Kiuruveden kiertävä erityislastentarhanopettaja, KELTO, on aktiivisessa yhteistyössä päiväkodin ryhmien työntekijöiden kanssa. KELTO toimii varhaiserityiskasvatuksen asiantuntijana varhaiskasva- tuspalveluiden organisointi-, arviointi- ja kehittämistehtävissä. Hän käy päiväkodilla työtiimien kans- sa konsultaatiokeskusteluja havainnointikäyntien yhteydessä ja tukee päivähoitohenkilöstöä varhai-

serityiskasvatukseen liittyvissä asioissa. KELTO havainnoi erityisen tuen lasten ohella kaikkien lasten keskinäistä ja lasten ja aikuisten vuorovaikutusta, leikkejä, aamutuokiota, toiminnasta toiseen siirtymisiä ja kokonaisuudessaan ryhmän toimintaa. (Satumetsän päiväkotit 2014.)

Satumetsän päiväkotit on ollut toiminnassa kohta kaksi vuotta. Päiväkodin suunnittelussa ja rakentamisessa niin lasten kuin aikuisten tarpeet on otettu huomioon. Integraatio-inkluisio ajattelu on tuotu konkreettisesti toimintaan mukaan ja siihen on keskitytty paljon. Opinnäytetyöni tutkimukseen osallistui yksi ryhmä, jossa lapset olivat 3–5-vuotiaita. Ryhmän tiloissa jokaisessa huoneessa on nimi- ja kuvataulut, joihin lapset merkitsevät oman nimensä ja leikkinsä. Myös muissa yhteisissä tiloissa on tukikuvia, jotka auttavat lasta ymmärtämään, miten ja missä järjestyksessä toimitaan. Tuokiolla käytetään tukiviittomia ja kuvia vuorovaikutuksen ja ymmärryksen selkeyttämiseksi. Ryhmässä on lastentarhanopettaja, kaksi lastenhoitajaa ja kaksi erityisavustajaa. Lapsia on 19, joista seitsemän saa erityistä tai varhaista tukea. Lastentarhanopettaja on kasvattajatiimin vetäjä. Hänen tehtäviin kuuluu toiminnan pedagoginen suunnittelu ja hän vastaa lasten opetuksen kasvatuksen ja hoidon suunnittelusta, toteuttamisesta, arvioinnista ja kehittämisestä vasun tavoitteiden mukaisesti. Lastenhoitajien työssä painottuvat varhaiskasvatuksen hoito- ja huolenpitotehtävät. He osallistuvat myös lasten hoidon, kasvatuksen ja kehityksen suunnitteluun, toteuttamiseen, arviointiin ja kehittämiseen. Erityisavustajan tehtävänä on toimia erityisen tuen lapsen omana avustajana sekä koko ryhmän avustajana. Hän ohjaa yhdessä työtiimin kanssa erityisen tuen lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista yksilöllisen varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteiden ja ohjeiden mukaan. (Satumetsän päiväkotit 2014.)

3 INTEGROITU VARHAISKASVATUS

Lasten kasvatusta ja hoitoa on kuulunut aina ihmiskunnan historiaan. Kasvatus on ollut hyvin aikuislähtöistä, mutta 1800-luvun lopulla alettiin ymmärtää kasvatuksen ja hoidon merkitys sekä lapselle että yhteiskunnalle, kun ensimmäiset lastentarhat ja -seimet perustettiin. Yhteiskunnallinen tilanne oli alituisessa murroksessa 1940-luvulle asti, joten se oli varhaiskasvatuksen kehitykselle epätasaista aikaa. Vuonna 1973 säädetyt laki lasten päivähoitosta ja asetus lasten päivähoitosta muuttivat lasten kasvatuksen ja hoidon suunnan. Kuntien tuli järjestää tarpeessa oleville perheille mahdollisuus päivähoitoon ja laatia siitä suunnitelmat. Päivähoitoasetus otti esiin myös erityisen tuen lapset, joilla täytyi olla kasvatusneuvolan tai erikoislääkärin lausunto. (Pihlaja 2004, 113–114.)

Laki uudistui vuonna 1983, jolloin tavoitteeksi nousi lapsen fyysisen, sosiaalisen ja tunne-elämän kehitys sekä lapsen älyllisen, eettisen ja uskonnollisen kasvatuksen tukeminen. Tämä uudistus koski kaikkia, myös erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Suomessa tapahtui valtionhallinnollinen uudistus 1990-luvulla. Yhtenä seurauksena perustettiin sosiaalialan kehittämis- ja tutkimuskeskus, jonka tehtävä oli ohjata kuntia informaation avulla, mikä vaikutti päivähoitoon määräysten muuttuessa ohjauksiksi yleiskirjeiksi. Uudistus johti ryhmäkokojen kasvuun ja tilojen pienenemiseen ja heikensi erityistä tukea tarvitsevien lasten tilannetta. (Pihlaja 2004, 114.)

3.1 Varhaiskasvatus ja varhaiserityiskasvatus

Lapsi on lapsi jokaisessa ympäristössä, missä hän toimii. Lapset tarvitsevat hoivaa, apua, tukea ja ohjausta päivittäisissä perustoiminnoissa, leikeissä, oppimistehtävissä ja työtehtävissä (Helenius 2008, 67). Erityisen tuen tarve ei muuta näitä lapsen perimmäisiä tarpeita, hän haluaa toimia, elää ja olla aktiivinen omassa elämässään (Pihlaja ja Viitala 2004, 3). Varhaiskasvatustalain (2015) mukaan varhaiskasvatuksella tarkoitetaan alle oppivelvollisuusikäisille tai erityisolosuhteita vaativille lapsille järjestettyä suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatusta, opetuksen ja hoidon muodostamaa vuorovaikutuksellista ja yhteistoiminnallista kokonaisuutta, jossa pedagogiikka on vahvasti mukana. Varhaiskasvatuksen tärkein tehtävä on edistää lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia tukemalla kehitystä, kasvua ja oppimista. Varhaiskasvatuksen kasvatuspäämääriin kuuluu hyvinvoinnin edistäminen kunkin lapsen tarpeiden mukaisesti siten, että lapsi voi kehittyä omaksi persoonakseen. Myös toista kunnioittavan käyttäytymisen ja toimintatapojen vahvistaminen on tärkeää, jotta lapsi oppii arvostamaan toisia ihmisiä, ympäristöään sekä itseään. Omatoimisuuden ja itsenäisyyden vahvistaminen sekä tukeminen monipuolisesti jokapäiväisissä toiminnoissa ovat myös yksi varhaiskasvatuksen kasvatuspäämääristä. (STAKES 2005, 11–13.)

Varhaiserityiskasvatusta ei ole varsinaisesti määritetty, mutta Yhdysvaltalaisen inklusioajattelun perustajahahmon Douglas Biklenin (2001, 55) mukaan erityiskasvatus on mitä tahansa kasvatusta, jota järjestetään eri tavoin kuin mitä järjestetään vammattomille ihmisille. Tätä voi jossain määrin verrata myös varhaiserityiskasvatukseen, josta on käytännön tarpeen kautta muotoutunut vakiintunut toimintamuoto kaikkiin kuntiin (Heinämäki 2004, 15). Varhaiserityiskasvatukseen on nykyään sisälly-

tetty varhaiskasvatuksen mahdollisuudet ja lisätty erityispedagoginen tieto, taito, eettiset periaatteet ja arvostus (Alijoki ja Pihlaja 2011, 264).

Nykyään tuen tarvetta ilmenee päivähoidossa hyvin moninaisesti. Lapsella voi olla kielellisen kehityksen pulmien lisäksi sosio-emotionaalisessa kehityksessä haasteita. Yleisimmin varhaista ja erityistä tuen tarvetta annetaan kielen kehityksen pulmiin, itsehillinnän ongelmiin, käyttäytymisen haasteisiin esimerkiksi levottomuus ja vetäytyminen sekä sosiaalisten taitojen haasteisiin. (Alijoki ja Pihlaja 2011, 261–262.) Erityisen tuen tarpeen arvioinnissa lähtökohtana on vanhempien ja varhaiskasvatushenkilökunnan yhteinen havainnointi ja arviointi. Myös aiemmat tuen tarpeet vaikuttavat. Lapsen tuen tarvetta arvioitaessa on tärkeää huomioida kokonaisuus, lapsen yksilölliset toimintamahdollisuudet, mielenkiinnon kohteet erilaisissa ympäristöissä ja mahdolliset asiantuntijoiden lausunnot. Erityisen tuen määrän tarpeeseen vaikuttaa lapsen fyysinen, tiedollinen, taidollinen, sosiaalinen ja tunne-elämän kehitys. (STAKES 2005, 35.)

Koko varhaiskasvatuksen perusta rakentuu laadukkaalle ja ammattitaitoiselle pedagogiselle osaamiselle. Päivähoidossa työntekijöiden tulee tuntea lapsen kehitys ja omata riittävästi tietoa ja taitoa toimia lasten ja heidän perheidensä kanssa. Nämä edellä mainitsemani tekijät ovat edellytyksenä sille, että päivähoidon henkilökunta pystyy tukemaan lapsia heidän tarpeidensa mukaan. Kun kehityksen, kasvun tai oppimisen haasteisiin puututaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, ongelmien syntyminen on helpompi estää. On kuitenkin tärkeää tunnistaa lapsen luonnolliseen kehitykseen kuuluvat kehitykselliset siirtymävaiheet. Varhainen tuki vaatii sosiaalista ja pedagogista kuntoutusellista näkökulmaa ja ennaltaehkäisyä ymmärrystä. Nämä ovat myös pedagogisessa osaamisessa mukana, mutta varhaisen tuen lapsilla perustoimintojen tukeen ja ohjaukseen täytyy kiinnittää enemmän huomiota kuin yleisellä tasolla. Varhaisessa tuessa suunitelmallisuus ja erityispedagoginen tietämys ja osaaminen tuodaan menetelmiin, aikuisen toimintaan ja ympäristön rakenteisiin mukaan. Erityistä tukea tarvitsevat lapset tarvitsevat työntekijältä ohjauksessa ja tuen saannissa yksilöllistä erityispedagogista osaamista yleisen pedagogiikan ja varhaisen tuen muotojen lisäksi. Erityinen tuki muodostuu perinteisen ryhmätoiminnan, lapsen yksilöllisen toiminnan, päivähoidon ja kodin sekä muiden tukipalveluiden tiiviin ja tavoitteellisen yhteistyön kokonaisuudesta. Kaikkien varhaiskasvatuksen tukimuotojen rinnalla ovat muut tukipalvelut, joiden tarve ja yhteistyön määrä kasvavat tuen tarpeen kasvaessa. Kuviossa 1 on havainnollistettu varhaiskasvatuksen tuen rakentuminen. (Heinämäki 2005, 9–11.)



KUVIO 1. Tuen rakentuminen varhaiskasvatuksessa. (Heinämäki 2005, 10.)

Varhaiserityiskasvatus on kiinteä ja pysyvä osa laadukasta varhaiskasvatusta. Erityisen tuen ja varhaisen tuen tarkoituksena on taata lapselle hänen tarvitsemansa erityinen huomio, jota hän tarvitsee oppiakseen, kasvaakseen ja kehittyäkseen. On kuitenkin muistettava, että kaikki lapset tarvitsevat yksilöllistä huomiota, koska lapset kehittyvät omaan tahtiinsa. Tarkoitus ei ole tehdä kaikista samantaisia, vaan nostaa esille lapsen omat voimavarat ja vahvistaa niitä sekä muokata ympäristö kaikille sopivaksi, jossa lapset voivat tasavertaisesti toimia. Tuen tarve tulee esille arkipäivän toistuvissa tilanteissa, mikä vaatii aikuisilta havainnointia ja läsnäoloa. Tavoitteiden saavuttamiseksi tuki on tuotava lapsen lähelle arkipäivän toistuviin tilanteisiin. Kaikkein tärkeimpänä on huomioitava, että lapsi on ensisijaisesti lapsi muiden joukossa, vaikka hänellä olisikin vamma, sairaus tai muu peruste erityisen tuen tarpeelle. (Vilen, ym. 2006, 246–248.)

3.2 Integraatio ja inklusio yhteiskunnassa ja varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatukseen ja varhaiserityiskasvatukseen vaikuttaa voimakkaasti yhteiskunnalliset, yhteisölliset ja yksilölliset arvot ja asenteet. Erilaisuuteen suhtautuminen on muuttunut ajan myötä ja on edelleen hyvin kulttuurisidonnaista. Erilaisuuden kohtaamiseen vaikuttaa yksilön kokemukset ja niiden tulkinta, poikkeavuuden tai vammaisuuden määritelmä sekä missä sen kokee olevan suhteessa itseensä. (Pihlaja 2004, 123–124.) Vammaisuuden sosiaalisen mallin mukaan vammaisuus ei ole lähtöisin yksilöstä itsestään vaan se muodostuu sosiaalisesti rakentuneista asenteista ja fyysisistä esteistä. Juuri tämä määritelmä kertoo sen, että ympäristöllä, jonka ihmiset ovat rakentaneet ja ihmisten omilla sanoilla, asenteilla ja arvoilla on suuri merkitys erilaisuuden kohtaamisessa. Kun tähän puututaan suunnitelmien lisäksi käytännössä, integraation toteutuminen on mahdollista. Silloin ei tarvitse keksiä yksilölle ratkaisua, vaan pitää pohtia miten ympäristöä, yhteisöllisyyden kokemista ja hyväksyntää tulisi muokata. (Emanuelsson 2001, 132–133.)

Varhaiskasvatuksen ja erityiskasvatuksen tutkimuksen ja koulutuksen kehittyessä lapsilähtöisyys on saanut vähitellen sijaa ja se on nostanut ammattialat ja päivähoidon uuteen tarkasteluun. Yksilöllisyys, kehitystason arviointi ja oikeanlainen ryhmätoiminta ovat ilmenneet tutkimuksissa tärkeiksi tekijöiksi, jotka tukevat lasten hyväksyntää ja toiminnan muokkaamista heidän tarpeita vastaaviksi. Vuonna 2002 valtioneuvosto teki linjauksen (STM 2002, 17), jonka mukaan ”lapsi saa tarvitsemaansa erityistä hoitoa, kasvatusta ja opetusta. Kaikilla lapsilla on oikeus tulla hyväksytyksi ja erityiskasvatus toteutetaan mahdollisimman pitkälle yleisten varhaiskasvatuspalveluiden yhteydessä.” (Heinämäki 2004, 37–38.)

Valtioneuvoston tekemä linjaus on ollut iso askel eteenpäin varhaiserityiskasvatuksen järjestelyissä integraation ja inklusion suuntaan (Heinämäki 2004, 38). Tämänhetkinen varhaiskasvatuksen suunnatus on, että vahvistetaan sosiaalista vuorovaikutusta ja osallisuutta itseä koskeviin asioihin (Varhaiskasvatustalaki 2015, § 2a). Yksilöllisyyden korostaminen ja yksilöterapiat ovat jääneet vähemmälle toiminnassa ja sosiokonstruktivistinen näkökulma on noussut pääpainoiksi. Tämän mukaan lapsen kehitykselle ja kasvuille merkittävintä on toimia aktiivisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. (Alijoki ja Pihlaja 2011, 260.) Lapsen sosiaalinen asema ja kaverit sekä oman toiminnan ohjautuvuuteen ja päätöksiin osallistuminen ovat keskeisessä roolissa lapsen päivähoidon kokemuksissa. Integ-

raation ja inklusion avulla kaikille lapsille mahdollistetaan monipuolinen vertaistuki ja osallisuus. Pyrkimyksenä on muokata lapsen ympäristöä lapsen tarpeiden mukaiseksi. Tämä koskee ja vahvistaa kaikkia päivähoitoon lapsia, mutta erityisen tuen lapsille muutos antaa paremmat mahdollisuudet kokea osallisuuden tunne. (Viitala 2004, 131–132.)

3.2.1 Integraatio varhaiskasvatuksessa

Integraatiolla varhaiskasvatuksessa tarkoitetaan erityisen tuen järjestämistä mahdollisimman pitkälle yleisten varhaiskasvatuspalveluiden yhteydessä. Toiminnan tavoitteena on yksi päivähoitojärjestelmä, joka palvelee hyvin kaikkia lapsia ja huomioi lapsen omien kasvatus- ja kehitystarpeiden mukaisen tuen. Integraatiolla pyritään mahdollistamaan kaikille lapsille monipuolinen sosiaalinen, fyysinen ja psyykkinen tuki. (Viitala 2004, 132.)

Integraatio jaetaan eri muodoiksi ja vaiheiksi, jotka ovat fyysinen, toiminnallinen, sosiaalinen ja yhteiskunnallinen. Fyysisessä integraatiossa erityistä tukea tarvitseva lapsi on yhdessä sellaisten lasten kanssa, joilla ei ole tuen tarvetta ja hän käyttää samoja tiloja heidän kanssaan. Tällainen toiminta mahdollistaa yhteistoiminnan ja yhteistyön. Edellä kuvattu yhteistoiminnan eteneminen on toiminnallista integraatiota. Siinä erityistä tukea tarvitseva lapsi on mukana leikeissä ja toiminnoissa, joissa on spontaania vuorovaikutusta lasten kanssa, joilla ei ole tuen tarpeita. Vuorovaikutuksen kautta syntyy sosiaalisen ja psykologisen integraation vaihe, joka on parhaimillaan hyväksyntää, positiivista asennetta ja myönteisten sosiaalisten suhteiden muodostumista. Lapset ja aikuiset hyväksyvät toisensa kanssaihmisinä luonnollisten ja myönteisten kontaktien lisääntyessä. Kaikki nämä edelliset vaiheet luovat pohjaa yksilön vahvuuksiin toimia tulevaisuudessa. Yhteiskunnallinen integraatio tarkoittaa kaikille tasavertaisia mahdollisuuksia ja oikeuksia vaikuttaa omaan elämäänsä työssä ja vapaa-aikana. (Moberg 2001, 82–85; Pennanen 2015-4-27; Viitala 2004, 132.) Tässä opinnäytetyössä integraatiota tarkastellaan näiden vaiheiden pohjalta.

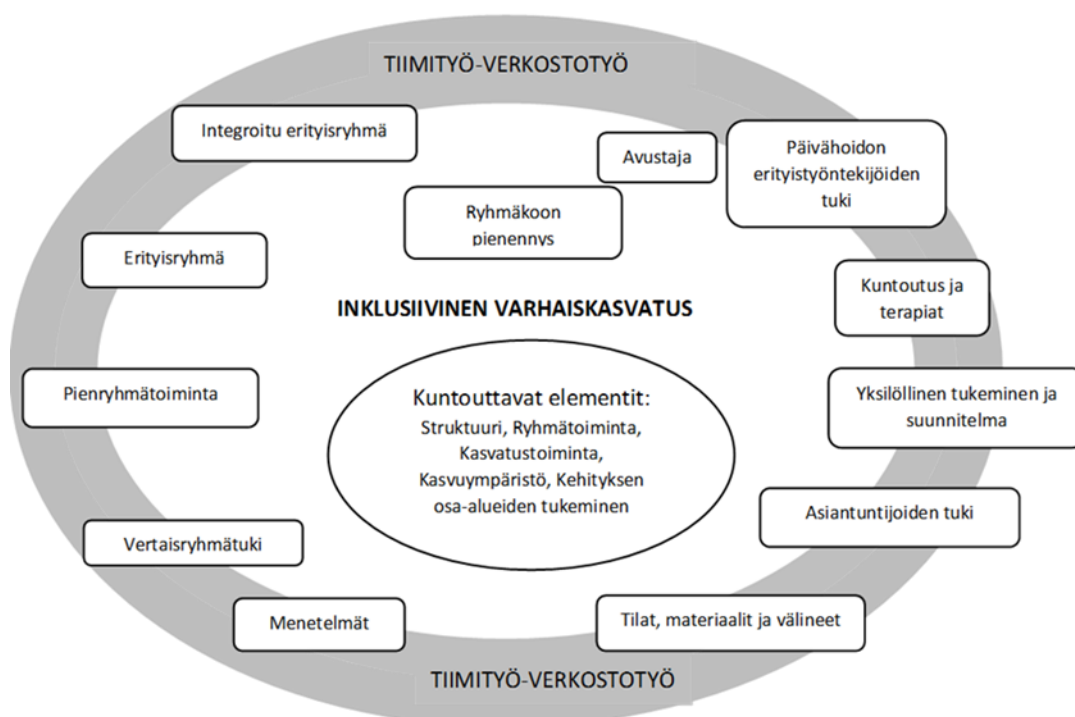
3.2.2 Inklusio varhaiskasvatuksessa

Inklusio on integraatiolle rinnasteinen käsite, josta tutkijat ovat luoneet omia näkemyksiään. Sakari Mobergin (2001, 84) näkemys inklusiosta on, että kaikkien lasten tulee käydä lähikoulua ja saada tarpeidensa mukaista yksilöllistä opetusta. Hänen mukaansa inklusio tarvitsee opetus- ja tukipalveluita sekä syvällisiä muutoksia nykyisessä koulujärjestelmässä. Douglas Biklen (2001, 55–56) ajattelee inklusion olevan määrätietoista vammattomien ja vammaisten kasvatustrategioiden yhdistämisestä. Hänen mukaansa se on ajattelutapa ja päämäärä, joka vaatii oikeanlaista asennetta. Yhdysvaltalainen varhaisvuosien erityiskasvatuksen järjestö DEC on määritellyt inklusion tukevan kaikkia lapsia. Lasten oikeutta osallistua aktiivisesti heitä ympäröiviin toimintoihin ja elämään, vaikka heillä olisi erityistä tuen tarvetta. (Viitala 2004, 134.) Aimo Naukkarinen ja Tarja Ladonlahti (2001) ovat yhdistäneet inklusion eri tulkintoja teoksessa Inklusion haaste koululle ja selvittävät miten inklusio toteutuu suomalaisessa koulussa. Naukkarinen ja Ladonlahti käsittelevät inklusiota koulun näkökulmasta, mutta heidän pääperiaatteet sopivat myös inklusiivisen päivähoitoon määrittelyksi. Lapsi menee päivähoitoon, johon hän menisi ilman erityisen tuen tarvettakin. Lapsen leikki ja toiminta

ryhmässä tapahtuu vaihtelevia pienryhmiä käyttäen. Kasvatuksessa on kiinteä aikuisten yhteistoiminnallisuus ja työskentelytavoissa painottuu yhteistoiminnallisuus ja ryhmätyöskentely. (Naukkari-
nen ja Ladonlahti 2001, 96–100; Viitala 2004, 134.)

Itse ymmärrän inklusiivisen kasvatuksen integraation syvimpänä muotona ja tämän kautta tarkaste-
len integraatiota ja inklusiota myös opinnäytetyössäni. Inklusio vaatii hallinnon, työyhteisön ja
vanhempien tasolla sitoutumista yhteiseen tavoitteeseen, jossa huomioidaan kaikkien lasten yksilölli-
set edellytykset päivähoidossa. Tämän onnistuminen vaatii kasvattajien itsearviointia ja ulkopuolista
havainnointia sekä kasvattajien, vanhempien ja päättävien tahojen omien asenteiden tarkastelua.
Myös moniammatillinen yhteistyö ja tarvittavien palveluiden saatavuus ovat tärkeitä. Inklusiiviseen
kasvatukseen kuuluu merkittävästi lasten keskinäinen sosiaalinen vuorovaikutus sekä ryhmään kuu-
lumisen tunne. (Pennanen 2015-4-27; Viitala 2004, 136–137.)

Inklusiivisen varhaiskasvatuksen ytimenä on varhaiskasvatuksen kuntouttavat elementit eli vuorovai-
kutukset, strukturointi, lapsen omatoiminnan ohjaus, kehityksen osa-alueiden tukeminen ja ryhmätoi-
minta. Perinteiseen ryhmätoimintaan verraten ryhmäkoot ovat pienempiä tai tilanteesta riippuen
avustajia on enemmän kuin perinteisessä toiminnassa. Kaiken toiminnan ympärillä on tiivis tiimityö
ryhmän ja päiväkodin aikuisten kesken sekä verkostotyö. Verkostossa on mukana kiertävä erityislas-
tentarhanopettaja, resurssierityislastentarhanopettaja, kuntoutus ja terapiat sekä asiantuntijoiden
tuki. Oleellista on myös yksilölliset suunnitelmat, menetelmät toimivat tilat ja välineet sekä tuki- ja
pienryhmätoiminta. Kuviossa 2 on kuvattu inklusiivisen varhaiskasvatuksen osatekijät. (Vilen ym.
2006, 250–251.)



KUVIO 2. Inklusiivinen varhaiskasvatus (Vilen ym. 2006, 250).

4 LAPSEN OSALLISUUS PÄIVÄHOIDOSSA

Osallisuus nähdään syrjäytymisen vastakohtana ja tarkoittaa yhteisöön liittymistä, kuulumista ja siihen vaikuttamista. Osallistaminen itseä koskevien asioiden käsittelyyn on ihmisoikeus niin aikuisille kuin lapsille. Osallisuus perustuu tasa-arvoon ja yhteiseen tietoon ja on yksi ihmisen perustavoitteista. (Oranen 2008, 12.) Tämä sama perustavoite on sekä aikuisilla että lapsilla. Lapset elävät aikuisten määrittelemässä maailmassa, jossa käy usein niin, että lasten asioista päätetään kysymättä ja ajattelematta lapsia itseään. Osallisuutta ei pidä ymmärtää lapsen valtana vaan aikuisella on vastuu käytännön toiminnasta ja kasvatuksesta. Perusajatuksena on, että aikuinen arvostaa lasta ja ottaa hänet huomioon lapsen tarpeiden mukaisesti. (Piironen 2007, 6.)

Osallisuus ja osallistuminen ovat läheisiä käsitteitä, mutta eri käyttöyhteydet erottavat niitä sekä se, että osallisuus on syvempi subjektiivinen kokemus kuin osallistuminen. Osallistuminen ei itsessään tuo osallisuuden tunnetta vaan tunne ja kokemus ovat sidonnaisia tilanteeseen, sen edeltäviin ja jälkeisiin tapahtumiin. Eli lapsi voi osallistua johonkin valmiiseen toimintaan ilman että hän kokee osallisuutta, vaikka olisi paikalla. Toisaalta osallisuuden kokemus voi syntyä myös olemalla samassa huoneessa missä toiminta tapahtuu. (Stenvall ja Seppälä 2008, 38; Turja 2011, 46–47.)

Lapsi on aloitteellinen ja aktiivinen toimija, jonka ymmärrys itsestä ja ympäristöstä kehittyy vuorovaikutuksessa fyysisen ja sosiaalisen ympäristön kanssa. Yhdistyneiden Kansakuntien lastenoikeuksien sopimus (Unicef 1989), jonka Suomi allekirjoitti vuonna 1991, korostaa lasten oikeutta tulla kuulluksi ja oikeutta ilmaisun vapauteen. Nämä on otettu huomioon myös uudessa varhaiskasvatusta laissa ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Lapsen kokemukset ja mielipiteet on otettava huomioon ja hänelle tulee antaa mahdollisuus osallistua toiminnan lisäksi suunnitteluun ja päätöksentekoon hänen iän ja kehitystason mukaisesti. Tiina Piironen (2007, 9) mukaan 5–6-vuotiaat voi osallistaa tekemään esimerkiksi pieniä työtehtäviä ja harjoitella oman toiminnan säätelyä ja ryhmätoimintaa. Iän myötä osallisuutta laajennetaan ja 7–8-vuotiaat harjoittelevat esimerkiksi vastuunottoa ja opettelevat kouluyhteisön osana toimimista. Osallisuus on kaikin puolin moniulotteista se voi olla muun muassa mukanaoloa, toiminnan suunnittelua tai omista asioista päättämistä. Varhaiskasvatuksessa kehittyvän lapsen osallisuuden toteutuminen on hyvin tilannesidonnaista ja yksilöllistä. Lapsi tarvitsee tukea päätöksiinsä ja tietoa ympäristöstä ja mahdollisuuksista voidakseen kokea itsensä osalliseksi. (Turja 2011, 41–44.)

4.1 Osallisuuden moniulotteinen malli

Varhais- ja varhaiserityiskasvatuksen lehtori Leena Turja Jyväskylän yliopistosta on käsitellyt lapsen osallisuuden moniulotteisuutta. Hän on yhdistänyt omia ja eri tutkijoiden näkemyksiä osallisuudesta muodostaen osallisuuden moniulotteisen mallin. Kuviossa 3 esitellyn mallin avulla voi nähdä kuinka moniulotteista osallisuus on ja kuinka sen osatekijät ovat riippuvaisia toisistaan. Hyödynnän tätä Turjan mallia opinnäytetyöni tutkimuksessa teoreettisena käsittekarttana.

Ensimmäinen ulottuvuus on *valtaistumisen aste*, jossa osallisuus nähdään aikuisen ja lapsen välisenä valtasuhteena. Turja käyttää mallissaan (kuvio 3) valtaistumisen asteella Roger Hartin osallisuuden porrasmallia. Hartin (1992, 8) porrasmallissa on kahdeksan askelmaa, joista kolme alinta käsittelee lasten näennäistä osallistumista yhteisön toimintaan, manipulointi, koristeena mukanaolo ja nimellinen mukanaolo. Näitä Hart ei lue todelliseksi osallisuudeksi, koska aikuisen käyttämä valta on liian suurta. Ne kuuluvat kuitenkin yhteisöjen yleiseen toimintaan. Viisi ylintä askelmaa ovat Turjan mallissa mukana. Turja (2011, 49) kirjoittaa Hartin näkemyksistä seuraavasti: Mitä enemmän lapsi saa tietoa toiminnasta ja ympäristöstä, sitä enemmän hän voi vaikuttaa ja osallistua, kun hänelle annetaan mahdollisuus. Valtaistuminen lähtee liikkeelle mukanaolosta, jonka jälkeen osallisuus etenee kuulluksi tulemiseen, vaihtoehtoista valintaan, omien aloitteiden tekemiseen ja neuvotteluun. Pienellä lapsella osallisuus alkaa mukanaolosta ja antaa hänelle osallisuuden tunteen. Kuulluksi tuleminen on lapsen ajatuksien kuulemista ja niihin reagoitua kuuntelemalla tai esimerkiksi tarjoamalla vaihtoehtoja. Lapsen valtaistuminen vahvistuu, kun hänellä on mahdollisuus omien aloitteiden tekemiseen. Ylin taso eli neuvottelu tarkoittaa yhteistoiminnallista ja tasa-arvoista aloitteiden tekoa, jossa neuvotellaan päätettävistä asioista aikuisten ja lasten kesken. (Turja 2011, 48–49.) Lasten kanssa valtaistumisen tasot vaihtelevat paljon ja samanaikaisesti työskentely voi tapahtua monella tasolla. Valtaistumisessa ei siis voi aina tavoitella ylintä tasoa vaan se on riippuvainen lapsen tarpeista ja ympäristöstä. Osallisuuden määrä ja laatu voivat vaihdella toiminnasta toiseen siirryttäessä. (Kirby, Lanyon, Cronin ja Sinclair 2003, 22–23; Turja 2011, 50.)

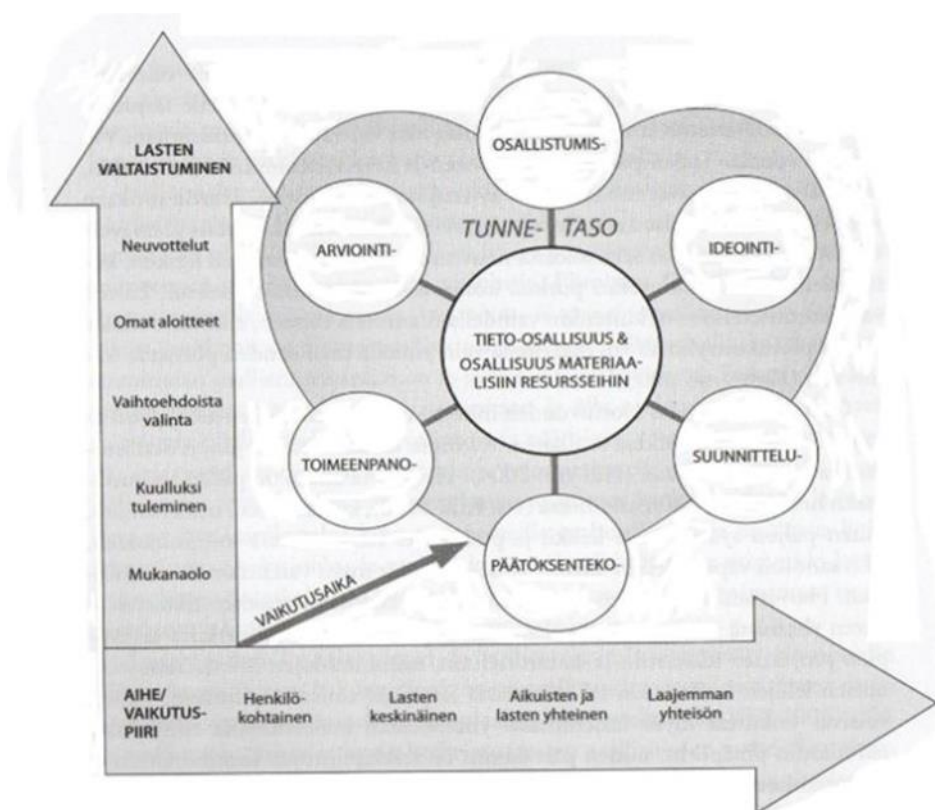
Toinen osallisuuden taso *osallisuuden aihe ja vaikutuspiiri* käsittää sen keitä kaikkia asia tai toiminta koskee, mihin osallistutaan. Yleensä lapsen on helpointa vaikuttaa suoraan itseä koskeviin asioihin, esimerkiksi mitä leikkii tai laittaaako punaisen vai sinisen paidan. Lasten vapaassa leikissä osallisuuden aihe ja vaikutuspiiri antavat lapselle mahdollisuuden ideoida ja suunnitella toimintaa osallistumisen lisäksi. Välillisesti itseä vaikuttaviin asioihin lapset eivät pääse niin helposti vaikuttamaan. Niihin kuuluvat esimerkiksi päiväkodin lelujen paikat, mitä leluja on tarjolla sekä millaista toimintaa ja ohjelmaa päiväkodilla järjestetään. (Turja 2011, 50.)

Kolmas on *ajallinen ulottuvuus*, joka tarkoittaa osallisuuden kestoa. Toiminta voi olla lyhyt- tai pitkäkestoista ja vaikutuksiltaan kertaluontoista tai kauaskantoista. Lyhytkestoista on paidan värin valinta yhtenä päivänä, mutta kun valinnan mahdollisuus liitetään arkeen jatkumona, siitä muodostuu kauaskantoista. Pitkäkestoinen toiminta, esimerkiksi koko päivän retki, voi olla kertaluontoista ja kauaskantoista. Vaikuttavuuteen vaikuttaa miten lapset ovat otettu retken kokonaisuuden toteutukseen mukaan. Tähän ulottuvuuteen voi liittää seuraavassa kappaleessa esiteltävän toimintaprosessin ja osallisuuden tunteen ulottuvuuden. (Turja 2011, 51.)

Neljännessä tasossa kaikki aikaisemmat tasot nivoutuvat yhteen *toimintaprosessissa* ja *osallisuuden tunteessa*, joka on koko prosessin taustavoimana. Toimintaprosessin Turja on tehnyt Tiina Piironen osallisuuden muotoja käyttäen mutta lisännyt siihen osallistumisosallisuuden. Kokonaisuudessaan toimintaprosessi koostuu ideointi-, suunnittelu, päätöksen teko-, toiminta-, arviointi ja osallistumisosallisuudesta. Ideointiosallisuudessa aikuisen täytyy antaa lapselle tietoa toiminnan eri mahdollisuuksista ja lupa ideoiden esittämiseen sekä varmistaa, että se on ymmärret-

ty. Suunnitteluosallisuus on konkreettisen suunnitelman tekeminen. Tämä vaati aikaa ja aikuisen täytyy huomioida lasten kehitystaso ja ryhmän moninaisuus. Suunnitteluosallisuuden toteuttamisessa innovatiivinen työote ja lasten ajatuksien kuunteleminen pitävät lasten motivaation yllä. Päätöksen teko-osallisuudessa kaikkien ääntä kuullaan ja lapselle pitää tulla tunne omasta vaikuttamismahdollisuudestaan. Päätöstä tehtäessä on varmistettava, että kaikki ovat ymmärtäneet mistä päätöstä tehdään. Toimintaosallisuudessa kaikki pääsevät suunnitelman toteuttamiseen mukaan omien pienten tehtävien muodossa. Arviointiosallisuudessa kaikkien toimintaa arvioidaan positiivisesti ja mietitään miltä toiminta on tuntunut. Osallistumisosallisuus on toimintaan osallistumista, mikä vie toimintaprosessin päätökseen. Osallistumisosallisuus pelkästään voi olla joillekin lapsille erittäin tärkeä osallisuuden ulottuvuus. (Piiroinen 2007, 8–9; Turja 2011, 51.)

Kaikki osallisuuden tasot riippuvat kahdesta ydintekijästä, jotka ovat **t i e t o - o s a l l i s u u s** ja **o s a l l i s u u d e n m a t e r i a a l i s e t r e s u r s s i t**. Niiden taustalla on lasten tietoisuus yhteisistä tavoitteista ja niiden vaikutuksesta, omasta roolistaan sekä tietoisuus yhteisistä välineistä ja materiaaleista ja niiden käyttömahdollisuuksista. Lapsen tietoisuus omista mahdollisuuksista määrittelee lapsen toimintaa kokonaisuudessaan ja siten myös osallisuutta. Aikuisen tulee myös varmistaa, että antaa tietoa siten, että lapset ymmärtävät sen. (Turja 2011, 51.)



KUVIO 3. Osallisuuden moniulotteinen malli (Turja 2011, 49).

Tunne-taso on haasteellisin mallin ulottuvuuksista. Se on subjektiivinen kokemus, johon ei voi suoraan vaikuttaa. Osallisuuden tunne syntyy toiminnan ja kokemuksen kautta. Se vahvistaa yhteenkuuluvuuden tunnetta ja hyväksytyksi tulemistä sekä ymmärrystä siitä, että voi vaikuttaa asioihin, mikä vahvistaa itsetuntoa ja voimaantumisen tunnetta. On olennaista, että lapset tietävät, että heitä kuunnellaan ja heidän ideoillaan on merkitystä. Aikuisen on annettava mahdollisuus yhteiseen ide-

ointiin ja luotettava lapsiin. Kaikkea ei voi toteuttaa, mutta siitäkin tulisi keskustella lasten kanssa, että kaikille tulisi ymmärrys tilanteesta. (Piironen 2007, 7; Stenvall ja Seppälä 2008, 37.)

4.2 Ammatillisen työntekijän tehtävä osallisuuden rakentamisessa

Osallisuus on yhteisöllisyyttä, mikä on ensivaikutelmalta ristiriitainen näkemys yksilöllisyyden korostamiseen nähden. Tilannetta avartaa ymmärrys siitä, että kaikki ovat yksilöitä, mutta yksilöllisyys syntyy yhteisössä. Lapsen kehitys, kasvu ja oppiminen eivät tapahdu tyhjiössä vaan ympäristön saanelemassa olosuhteissa, erilaisissa vuorovaikutusjärjestelmissä (Hakkarainen 2008, 22). Kaikki päivähoidon lapset ja aikuiset vaikuttavat toisiinsa ja muokkaavat ympäristöään kukin omanlaisenaan yksilönä. Lapsiryhmän sisäinen vuorovaikutus, lasten ja aikuisten välinen sekä aikuisten välinen vuorovaikutus rakentavat ryhmän jäsenille oman yksilöllisen kokemuksen omasta osallisuudestaan ryhmän toimintaan. Tämän mukaan osallisuus tarkoittaa kaikille omaa sen hetkistä tarpeidensa mukaista vapaaehtoista osallisuutta, joka vaihtelee eri ympäristöissä. (Helenius 2008, 58–59, 63.)

Osallisuus vaatii dialogista vuorovaikutusta, joka on tasaveroista, myönteistä ja avointa vuorovaikutusta lasten ja aikuisten välillä. Lapsen täytyy tulla nähdyksi ja kuulluksi sekä kokea ja ymmärtää oma merkityksellisyytensä ja tarpeellisuutensa. Hänen täytyy tuntea kuuluvansa yhteisöön ja osallisuutensa sen suhdeverkostoihin. Dialogiseen keskusteluun kuuluvat yhteiset keskustelut, säännöt, sopimukset, kaikkien mielipiteiden kunnioittaminen, ajatusten hyväksyminen ja ymmärtäminen sekä keskustelujen yhteenveto ja varmennus, että kaikki ymmärtävät. Dialogiaan kuuluu myös vaikeiden asioiden ja kysymysten pohdinta yhdessä sekä molemminpuolinen arvostus ja luottamus. Nämä tekijät vahvistavat osallisuutta ja sitä kautta kehittävät lapsen itsetuntemusta ja omien mielipiteiden tunnistamista. Dialoginen vuorovaikutus kannustaa ja ohjaa myös lapsia lasten keskinäisissä vuorovaikutustilanteissa. Tästä syystä lasten tulee itse pystyä vaikuttamaan omiin sosiaalisiin suhteisiin, että he oppivat toisten huomioon ottamista. Tämä opettaa samalla sen, että kaveruus ei ole itseltään selvää, vaan ihmiset ovat erilaisia ja kaikilla on omat tuntemukset. Kaverisuhteissa osallisuuden tukeminen vaatii lapsen kehitystason mukaista ohjaamista. Dialogisen vuorovaikutuksen ja osallisuuden taustalla on luottamus lapseen. Aikuisen osoittaessa luottamusta lapselle, lapsen on mahdollista oppia ja kehittää itseään turvallisessa ympäristössä. (From ja Koppinen 2012, 23; Rasku-Puttonen 2006, 111–113, 121.)

Aikuinen voi omalla toiminnallaan ja vuorovaikutuksellaan luoda, edistää tai rajata osallisuutta. Lapsen vaikuttaa erityisen voimakkaasti emotionaaliset kokemukset ja tästä syystä molemminpuolinen luottamus on merkittävässä osassa osallisuuden kokemuksessa. (Rasku-Puttonen 2006, 120.) Aikuisen oma asenne ja arvot sanelevat hänen toimintaansa, joten niiden tunnistaminen on tärkeää. Aikuisen on reflektoitava omaa toimintaansa ja ajatuksiaan sekä ymmärrettävä millainen ihmis- ja lapsikäsitys hänellä on. Aikuisen on pystyttävä antamaan tilaa ja aikaa lapselle ja luotettava lapsen kykyihin. Hän voi toimia ihmettelijänä ja kysyjänä aktivoidakseen lasta ajattelemaan ja herättää lapsen oma mielenkiinto. Turvallinen ilmapiiri rohkaisee lasta yrittämään ja helpottaa me-hengen luomista ryhmään. (Piironen 2007, 10–11.)

Lapsen elämässä merkittävimpiä kokemuksia on kuulua ryhmään, olla osallisena jossakin yhteisessä. Osallisuuden tunne syntyy vuorovaikutuksessa toisiin eikä yksin voi olla osallinen. (Piironen 2007, 7.) Kaikille lapsille tämä tunne on tärkeä, joten aikuisen täytyy havaita ympäristössä erilaisia tekijöitä, jotka vaikuttavat ryhmädynamiikkaan. Näitä tekijöitä on muun muassa kasvuympäristö, kaverisuhteiden positiiviset ja negatiiviset jännitteet, aikuisten keskinäinen vuorovaikutus ja toiminnan merkityksellisyys. Osallisuuden kehittyminen tapahtuu vähitellen ja aikuisen rooli on viedä osallisuutta eteenpäin omalla toiminnallaan ja esimerkillään. Aikuisen täytyy ottaa jokainen lapsi yksilöllisesti huomioon ja tutustuttaa ympäristöön ja yhteisöön vahvistaen sosiaalisia suhteita. (Rasku-Puttonen 2006, 112.)

Yhteenkuuluvuudentunne ja me-henki ovat tärkeä osa sosiaaliselle oppimiselle ja yhteistoiminnan kehittymiselle päiväkodissa. Ryhmällä on hyvä olla oma nimi, jonka kautta lapsen on helppo ymmärtää ketä ”meihin” kuuluu. Yhteinen toiminta vahvistuu ja kehittyy toiminnan edetessä lasten kasvaessa. Kolmevuotiaalla voi riittää jo samassa leikkinurkkauksessa leikkiminen vastavuoroisuuden ja tasavertaisuuden kokemiseen, kun taas viisivuotias haluaa jo ideoida ja suunnitella leikin kulkua yhdessä kavereiden kanssa. Aikuisen rooli korostuu ryhmän muodostumisen alussa ja aina, kun ryhmään tulee uusi lapsi. (Hännikäinen 2006, 129–131, 135.) Tätä voi sanoa niin sanotuksi osallisuuden prosessiksi, jonka kautta lapsesta tulee yhteisönsä jäsen. Lapselle leikki on luontaisin tapa toimia. Vapaa leikki lujittaa lapsiparien ja pienryhmien ystävyys-suhteita ja vaatii lapsilta sosiaalisia taitoja. Se perustuu vapaaehtoisuuteen ja lapsen omaan kiinnostukseen, mikä vahvistaa tunne sidettä yhteisöön ja leikkikavereihin ja siten myös me-tunnetta. Vapaa leikki ei kuitenkaan poista aikuisen vastuuta ja roolia. Ystävyys-suhteiden luominen on toisille helppoa ja toisille ei. Lapset opettelevat tulkitsemaan toisiaan ja virheellisiä tulkintoja tulee väistämättä. Näiden kautta lapset oppivat omasta ja muiden toiminnasta, mutta aikuisen rooli on olla auttamassa, kertoa ja sanoittaa väärinymmärrettyjä tilanteita. (Ikonen 2006, 149, 153–155.)

Opinnäytetyössäni tutkin lasten osallisuuden kokemuksia, mitkä nousevat päivähoidon arkisesta toiminnasta. Varhaiskasvatuksessa aikuiset määrittelevät toimintaa, joten varhaiskasvatuksen työntekijöiden tulee ymmärtää oman toiminnan merkitys lapsen osallisuuden kannalta. Tästä syystä ammatillisen työntekijän rooli on merkittävä lapsen osallisuuden kokemusten rakentumisessa myös opinnäytetyössäni.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Opinnäytetyöni tarkoituksena oli selvittää lapsen osallisuuden toteutumista peruslapsiryhmässä, johon on integroituna erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Työni tavoitteena oli tuottaa tietoa Satumetsän päiväkodin lasten oman osallisuuden kokemuksesta arjen toiminnoissa ja saada päiväkodille ja ryhmälle tietoa, miten inklusion kautta tapahtuva osallisuus toteutuu lapsilla. Tutkimustehtävänä oli kuvata Kiuruvedellä olevan Satumetsän päiväkodin lasten osallisuuden kokemuksia päivähoidossa. Keräsin tietoa päiväkotiryhmän lasten osallisuuden kokemuksista, joten tieto saatiin lapsilta eikä aiheeseen ollut ennakkotietoa. Yksilöidyt tutkimuskysymykset, joiden avulla pyrin saamaan vastauksia, olivat:

- 1) Miten lapset kokevat osallisuutensa lapsiryhmän jokapäiväisessä toiminnassa?
- 2) Miten lapset saavat vaikuttaa jokapäiväiseen toimintaan?

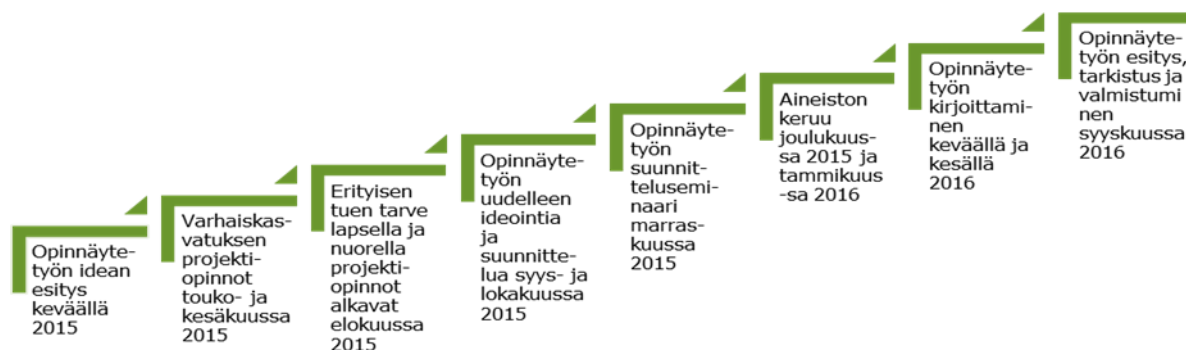
Aloitin opinnäytetyöni keväällä 2015. Prosessi alkoi pohtimalla ja kirjaamalla itseäni kiinnostavia aiheita. Kävin keskustelemassa Kiuruveden kiertävän erityislastentarhanopettajan ja Satumetsän päiväkodin johtajan kanssa opinnäytetyöstäni ja sovimme, että teen työni Satumetsän päiväkotiin. Aiheena oli tuolloin erityisen tuen lapsen minäkuva.

Aloitin opinnäytetyöni pohjustuksen opintoihini liittyvillä projektiopinnoilla, jotka aloitin toukokuussa 2015. Suoritin varhaiskasvatuksen projektiopinnot Satumetsän päiväkodilla, jolloin sain tietoa ja kokemusta päiväkodin toiminnasta ja tutustuin lapsiin ja henkilökuntaan. Kesällä kirjoittaessani projektiopintojen arviointia ja lukiessani kirjallisuutta varhaiskasvatuksesta, varhaiserityiskasvatuksesta ja itsetuntemuksesta huomasin, että minäkuva on aiheena todella haastava. Päätin muuttaa aihetta, mutta pidin minäkuvan tukemisen osallisuuden käsitteen kautta mukana sekä varhaiserityiskasvatuksen, koska koin sen itselleni tärkeäksi. Otin aiheeseen myös Kiuruveden varhaiskasvatuksessa käytössä olevan integraatio-inklusion periaatteen, josta oli keskusteltu keväällä kiertävän erityislastentarhanopettajan kanssa.

Syksyllä 2015 suoritin opintoihini liittyvät erityisen tuen tarve lapsella ja nuorella projektiopinnot päiväkodilla yhdessä ryhmässä. Vaikka aihe ei ollut vielä selkeä päätimme päiväkodin johtajan kanssa, että teen opinnäytetyöni tutkimuksen kyseisessä ryhmässä. Projektiopinnoissa toimin ryhmän mukana ohjaten lapsia ja tutustuen arkeen, toimintaan, aikuisiin ja lapsiin. Samalla tein itselleni pohjustusta aiheen lopulliseen valintaan havainnoiden ryhmän toimintaa ja keskustellen ryhmän lastentarhanopettajan kanssa.

Syyskuussa järjestin päiväkodille opinnäytetyötäni koskevan palaverin, jossa oli paikalla päiväkodin johtaja, kiertävä erityislastentarhanopettaja ja ryhmän lastentarhanopettaja. Yhteisten keskustelujen ja esille tulleiden tarpeiden pohjalta sain lopullisesti päätettyä, että tutkin integraatio-inklusion periaatteella muodostetun lapsiryhmän lasten osallisuuden kokemuksia. Marraskuussa esitin työsuunnitelmani Iisalmessa ja vein tutkimuslupa-anomuksen päiväkodille sekä tutkimuslupakirjeet (liite 1) tutkimukseen valikoituneiden lasten vanhemmille.

Joulukuussa tein yhden lapsen havainnoinnin päiväkodilla. Havainnoin ulkopuolisena havainnoijana aamutuokiota, leikkiä sisällä ja ulkona sekä ruokailua (liite 2). Tammikuussa 2016 olin päiväkodilla päivittäin harjoittelussa, jolloin haastattelin viittä lasta tutkimukseeni. Haastattelujen aikana huomasin, että tarvitsen aineistoon syvyyttä, joten lisäsin ryhmän havainnointia. Havainnoin luvan myöntäneiden lasten toimintaa aamutuokiolla ja leikissä.



KUVIO 4. Opinnäytetyöprosessin aikataulu kuviona.

Litteroin haastattelut tammikuussa 2016 ja tein aineiston analyysin maalis-huhtikuussa 2016. Kirjoitin opinnäytetyöni raportin kevään ja kesän 2016 aikana. Syyskuussa 2016 esitin opinnäytetyöni koulussa ja Satumetsän päiväkodilla. Kuvio 4 kuvaa opinnäytetyöni prosessin etenemistä.

5.1 Kohdejoukon kuvaus

Tutkimukseni kohdejoukko valikoitui pikkuhiljaa opinnäytetyön prosessin aikana. Kohdejoukoksi valitsin viisivuotiaat lapset. Heistä sain iältään yhtenäisen otoksen aineistooni ja tämä ikäluokka edusti valtaosaa koko ryhmästä. Arvelin myös, että heiltä saan haastatteleamalla paremmin tietoa tutkimuskysymyksiini kuin ryhmän nuoremmilta lapsilta. Kohdejoukossa oli yleisen, varhaisen ja erityisen tuen lapsia. Tuen tarvetta oli pääasiassa kielellisessä kehityksessä. Lapset olivat olleet samassa ryhmässä syksystä 2015 asti.

Viisivuotias lapsi on hyvin toiminnallinen ja sosiaalisen kehityksen kannalta merkittävässä iässä. Lapselle kaverit ja leikki ovat tärkeitä. Hän kykenee teeman mukaiseen leikkiin ja jatkamaan sitä seuraavana päivänä. Lapsi pystyy olemaan isossakin ryhmässä aikuisen ohjauksessa. Hän osaa jo jonkin verran selvittää ristiriitatilanteita, mutta tarvitsee siihen usein aikuisen apua. Lapsen empatiakyky on kehittymässä ja hän toimii usein itsekeskeisesti. Vuorovaikutustaitojen kehittäminen on viisivuotiaalle lapselle erittäin tärkeää. (Vilen ym. 2006, 160.) Lapsen sosiaalinen kehitys vahvistaa lapsen kielellistä kehitystä, mutta siinä on lasten välillä paljon yksilöllisiä eroja, kuten yleensäkin kehityksessä. Viisivuotias hallitsee taivutussäännöt ja pystyy kertomaan tarinoita siten, että kuuntelija pysyy mukana. Lapsen puhe on sujuvaa ja ymmärrettävää ja hän muistaa lyhyitä ohjeita. Usein lapsen kielellis-

ten taitojen kehittymisen myötä hän haluaa kertoa asioita ja tähän täytyy kannustaa. Ryhmätoiminnassa lapselle on kuitenkin tärkeää opettaa myös keskittymistä ja kuuntelemista. (Vilen ym. 2006, 146.)

Lapsen osallisuuden vahvistaminen on erityisen tärkeää viisivuotiaana ja siihen on iän mukaisen kehityksen kautta hyvät mahdollisuudet. Erik H. Eriksonin psykososiaalisen kehitysvaiheteorian mukaan leikki-ikäisellä (4–5-vuotiaalla) lapsella on aloitteellisuus – syällisyudentunto vaihe. Lapsen täytyy kokea oma toiminta ja tekeminen merkitykselliseksi ja tärkeäksi, että hän kokee itsekkin olevansa tärkeä. Minän subjektiksi kokeminen ja voimaantuminen ovat myönteinen kehityssuunta. Lapsen tulee saada kannustusta ja luottamusta ja epäonnistumisesta ei saisi jäädä syällisyyden tunnetta. Lapsen tunteet liikkuvat aloitteellisuuden ja syällisyyden tunnon välillä riippuen hänen sisäisestä tarpeestaan ja ympäristön vaatimuksista. Merkityksellisuuden kokemuksessa lapselle kehittyy taito toimia omasta tahdostaan eikä vain muiden pakotuksesta. (Dunderfelt 2011, 237–239; Kuusinen ja Korkiakangas 1995, 118–120.)

Osallisuuden kokemukseen vaikuttaa lapsen ikä- ja kehitystaso, mitkä tulee ottaa huomioon arvioitaessa osallisuutta. Viisivuotias on mukana muun muassa päivähoiton toiminnassa, kotona perheen toiminnoissa ja harrastuksissa ja kerhoissa. Osallisuutta vahvistaa 5–6-vuotiaalla oman toiminnan kautta oppiminen, joihin kuuluu erehtymiset ja onnistumiset sekä uudelleen yrittäminen. Näiden avulla oman toiminnan säätely kehittyy. Merkittäviä ovat myös omassa ryhmässä toimiminen yhtenä aktiivisena jäsenenä sekä pienet työtehtävät. Viisivuotiaalla ryhmätoiminta on vielä pitkälti leikkiä, mutta yhteisten ohjeiden ja sääntöjen opettelu on myös mukana. (Piiroinen 2007, 9.)

5.2 Tutkimusmenetelmän valinta

Opinnäytetyöni on kvalitatiivinen tutkimus eli laadullinen tutkimus. Valitsin tutkimusmenetelmäksi laadullisen tutkimuksen, koska siten pystyin selvittämään ja ymmärtämään lasten kokemuksia paremmin kuin muilla menetelmillä. Laadullinen tutkimus käsitteenä on hyvin moninainen ja käsitteen määrittelyyn vaikuttaa se, minkä perinteen mukaan sitä katsotaan. Suomalaisessa kirjallisuudessa laadullinen tutkimus liitetään pehmeään ja ymmärtävään ihmistutkimukseen. Sen pyrkimyksenä on ymmärtää tutkittavaa kohdetta, saada tietoa kohteen laadusta, ominaisuuksista ja merkityksistä. (Sarajärvi ja Tuomi 2009, 23–35.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkitaan ihmisen elämismailmaa, joka muodostuu yksilöstä ja yksilöiden välisistä sosiaalisista suhteista. Suhteet rakentavat merkityskokonaisuuksia ihmisen elämään ja ilmenevät muun muassa ihmisen ajatuksina, arvoina ja toimintana. Merkityskokonaisuudet ovat ihmisestä lähtöisin ja ihmiseen päättyviä. Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on saada mahdollisimman kokonainen, ymmärtävä ja aito näkemys yksilöstä tai hänen merkitykselliseksi koetusta elämästä. (Vilka 2015, 118–119.) Tutkimukseni edustaa fenomenologis-hermeneuttista tutkimusperinnettä. Tässä tutkimusperinteessä korostuvat sekä tutkijan että tutkittavan kokemukset, merkitykset sekä ymmärtäminen ja tulkinta (Sarajärvi ja Tuomi 2009, 34–35). Laadullinen tutkimus mahdollistaa vuorovaikutuksessa saatavan ymmärtävän tiedon. Se on tärkeää lasten kokemuksia tutkittaessa, koska he voivat tarvita apua kysymyksen ja aiheen ymmärtä-

misessä. Laadullinen tutkimus myös mahdollistaa lapselle vapauden kertoa vastaus omilla sanoillaan tai toiminnallaan.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan on haastettava itsensä katsomaan tutkittavaa kohdetta monesta näkökulmasta ja kyseenalaistettava omat ajatuksensa. Tutkija ei voi ymmärtää täysin kohdettaan, koska hän toimii oman ymmärryksensä avuin, eikä toisen ajatuksia ja kokemuksia voi täysin selvittää. Tämä on laadullisen tutkimuksen erityispiirre, eli täyttä totuutta ei voi, eikä ole tavoitteenakaan löytää, vaan tulkintojen avulla on tarkoitus saada syvempi tietous, jota ei voi ulkoisesti tavoittaa. (Vilkka 2015, 119–120.)

5.3 Aineistonkeruu

Tiedonkeruutapoja voidaan käyttää rinnakkain täydentämällä toisiaan ja joissakin tutkimustilanteissa se on myös suotavaa tutkimuksen luotettavuuden takia (Hirsjärvi ja Hurme 2008, 38–39). Käytin aineistonkeruussa havainnointia ja teemahaastattelua. Lapsen kokemuksia ja toimintaa tutkiessa täytyy muistaa lapsen toiminnan tilannesidonnaisuus. Tutkijan täytyy ratkaista, mikä tieto on olennaista ja mikä ei. (Karlsson 2012, 36.) Havainnoimalla sain tietoa lapsista ja heidän toiminnastaan ja vuorovaikutussuhteistaan luonnollisessa päiväkodin ympäristössä ja haastatteleamalla sain kysyä heidän omia kokemuksiaan. Pelkällä havainnoinnilla tai haastattelulla en olisi saanut niin kattavaa tietoa kuin yhdistämällä menetelmät.

Laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruuta, aineistoa ja omaa toimintaa analysoidaan koko tutkimuksen ajan. Tutkimus ei vaadi ennakoon asetettua olettamusta tutkimustuloksesta. Kuitenkin tutkijan omat ajatukset ja kokemukset vievät tutkimusta eteenpäin, mikä antaa osaltaan vapautta tutkimuksen tekemiseen. (Eskola ja Suoranta 1998, 19–20.) Tutkimuksessani käytin tätä vapautta hyväkseni. Suunnittelin tutkimuksen analyysin, etenemisen, kysymykset ja toiminnan ennakoon, mutta lapsista ja päiväkodin toiminnasta tekemiäni havaintojen perusteella muutin suunnitelmaani aineistonkeruun aikana. Tämä oli myös välttämätöntä saavuttaakseni aineiston saturaatiopisteen. Aineiston saturaatio tarkoittaa, että aineistoa on kerätty riittävästi luotettavien tulosten saamiseksi. Laadullisessa tutkimuksessa saturaatio on haasteellista määrittää, koska yksilöiden kokemuksissa on aina eroja, joten yleistettävyyttä on näin ollen haasteellista tehdä. (Sarajärvi ja Tuomi 2009, 87–90.) Tutkimuksessani lisäsin havainnointia saturaatiopisteen saavuttamiseksi.

5.3.1 Lapsen havainnointi

Kaikki toiminta ja tiede perustuvat ympäristöstä tehtyihin havaintoihin, joten se on kaikille tieteenaloille yhteinen peruselementti. Käyttäytymistieteissä havainnointi tapahtuu systemaattisesti, yleensä ennalta suunnitellussa tilanteessa. Se on erityisen toimiva menetelmä, kun tutkitaan henkilöä, jolla on esimerkiksi kielellisiä vaikeuksia tai kun tutkitaan ihmisten käyttäytymistä. Todellisen ja luonteenomaisen toiminnan havainnointi edellyttää tutkittavalle luonnollista toimintaympäristöä. (Hirsjärvi ja Hurme 2008, 37–38.)

Alun perin suunnittelin käyttäväni vain haastattelua aineistonkeruussa. Lukiessani lapsiin kohdistuvan tutkimuksen teoriaa ja ollessani päiväkodilla huomasin, että havainnointia kannattaa käyttää liian aineistonkeruussa. Havainnointi on todella merkityksellinen menetelmä, kun haluaa saada tietoa lapsesta ja tällöin normaali päiväkotiympäristö sopii hyvin tutkimusympäristöksi. Havainnointia käytin myös haastattelun vahvistukseksi. Lapsen voi olla vaikea kertoa ajatustaan, joten havainnoimalla voi saada selvennystä vastaukseen tai näyttää ristiriidan käyttäytymisen ja puheen välillä (Sarajärvi ja Tuomi 2009, 81).

Havainnointi on oleellinen osa lapsiin kohdistuvia tutkimuksia, koska lapset kertovat käytöksellään, ilmeillä ja eleillä hyvin paljon omista tuntemuksistaan. Havainnoimalla lasta aikuinen pääsee tuntemaan lapsen yksilöllistä toimintaa ja ymmärtämään hänen käyttäytymistään sekä siihen johtavia syitä. Havainnoimalla aikuinen saa myös tietoa lapsen kiinnostuksen kohteista ja kokemuksista sekä hänen toimintatavoistaan. (Koivunen ja Lehtinen 2015, 17; Mukherji ja Albon 2010, 103.) Kuten jo aikaisemmin tuli esille, hyödynsin havainnointia syksystä 2015 asti projektioipinnoissa. Näiden havaintojen ja saamieni tietojen pohjalta valitsin tutkimukseeni 5-vuotiaat lapset. Havainnoimalla pystyin myös suunnittelemaan ja valmistelemaan haastattelut ja tutkimushavainnoinnin lapsien tarpeet huomioon ottaen. Syksyllä tehtyä havainnointia en käyttänyt tutkimuksen aineistossa mutta se antoi paljon esitietoa tutkimuksen tekoon.

Havainnointia voi tehdä joko ulkopuolisena tai osallistuvana tilanteen tarkkailijana. Ulkopuolinen havainnoija seuraa tilannetta sivusta eikä vaikuta havainnoitavaan tilanteeseen ja tutkittavaan kohteeseen. Osallistuva havainnoija on vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa ja on toiminnassa mukana tehden samalla havaintojaan toiminnasta. (Mukherji ja Albon 2010, 107.) Heti alkuun päätin, että toimin ulkopuolisena havainnoijana. Siten pystyin näkemään lapsen luonnollista toimintaa ja huomaamaan myös ympärillä tapahtuvat tekijät. Havainnoin yhtä erityisen tuen lasta päivähoidon päivittäisissä toiminnoissa. Nähdäkseni miten osallisuus toteutuu normaalissa päiväkodin arjessa, havainnoinnin täytyi tapahtua mahdollisimman luonnollisessa ympäristössä. Havainnoija käyttää kaikkia aistejaan tarkkailemalla tilannetta, jolloin on väistämätöntä, että myös havainnoijan tuntemukset ja taustat sekä ympäristö vaikuttavat tuloksiin (Mukherji ja Albon 2010, 105–106). Tämän otin huomioon havainnoinnin suunnittelussa ja toteutuksessa. Tein havainnointilomakkeen selkeäksi ja kirjasin havainnot mahdollisimman objektiivisesti ja realistisesti. Myös muiden lasten ja aikuisten toiminta oli merkittävässä osassa havainnointia, mutta kirjasin havainnot vain yhden lapsen osalta.

Havainnoinnit toteutin neljässä päivähoidon toiminnassa: aamutuokiolla, sisällä ja ulkona leikkimässä ja ruokailussa. Valitsin nämä toiminnot, koska ne kuuluvat päiväkodin päivittäiseen ohjelmaan ja niissä lapsi toimii sekä itsenäisesti että aikuisen ohjaamana. Käytin havainnointilomaketta (liite 2), jonka tein osallisuuden moniulotteisen mallin mukaan lapsen valtaistumisesta, aihe/vaikutuspiiristä, vaikutusajasta, toimintaprosessista ja osallisuuden tunteesta ja tieto-osallisuudesta ja materiaalisista resursseista.

Tammikuussa lisäsin kolmen ensimmäisen haastattelun jälkeen tutkimukseeni havainnointia, koska tarvitsin syvyyttä ja kattavuutta aineistooni. Havainnoin neljää lasta, jotka osallistuivat myös haas-

tatteluihin ja heillä oli jo valmiiksi vanhemmilta lupa osallistua tutkimukseen. Olin edelleen ulkopuolisen havainnoijana ja havainnoin lasten toimintaa ja aikuisten ja lasten sekä lasten välistä vuorovaikutusta leikissä ja aamutuokiolla. Valitsin aamutuokion ja leikin, koska haastatteluissa nousi selkeästi esille kavereiden merkitys ja tuokioissa näkee aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksen. Käytin samaa lomaketta kuin aiemmin, mutta kirjasin havainnot vapaammin kuin yhden lapsen havainnoinnissa. Muutin kirjaamistekniikkaa, että sain kirjattua tilanteista kokonaisuuden ja monen lapsen toiminnat. Tässä ylimääräisessä havainnoinnissa jouduin olemaan erityisen tarkkana, että havainnoin tilannetta mahdollisimman objektiivisesti, koska olin jo tutustunut lapsiin hyvin. Myös kirjaamisessa oli huomioitava vain haastattelu- ja havainnointiluvan saaneet lapset.

5.3.2 Lapsen haastattelu

Haastattelu on käytetyimpiä tiedonkeruutapoja, koska se on tehokasta, tarkkaa ja joustavaa. Tutkimushaastattelun erottaa tavallisesta haastattelusta siten, että sen tarkoituksena on kerätä tietoa, joka tiivistetään ja varmennetaan. Se on järjestelmällistä tiedonkeruuta, jossa haastateltava on aktiivinen osapuoli. (Hirsjärvi ja Hurme 2008, 34, 42.) Haastattelemalla voidaan kerätä tietoa esimerkiksi henkilön kokemuksista, mielipiteistä, asenteista, arvoista ja käsityksistä (Sarajärvi ja Tuomi 2009, 72–73).

Haastattelumuotoja ovat lomakehaastattelu, teemahaastattelu ja avoin haastattelu. Teemahaastattelua käytetään yleisimmin laadullisen tutkimuksen haastattelumuodoista. Haastattelurunkoon kerätään tärkeimmät teemat tutkimusongelmasta, joilla tutkija saa vastauksia ongelmaan. Haastattelun kulku ei ole sidoksissa tehtyyn runkoon, vaan sen avulla tutkija pysyy aiheessa ja haastattelu pysyy luontevana haastateltavalle. Teemahaastattelu mahdollistaa myös muun toiminnan haastattelun aikana, josta on hyötyä tiedon saamiseksi. (Vilkkä 2015, 123–124.) Teemahaastattelussa järjestelmällisyys vaihtelee tutkimuksen ja tutkijan mukaan. Teemahaastattelu voi olla puolistrukturoidun ja syvähaastattelun välillä (Sarajärvi ja Tuomi 2009, 75). Valitsin teemahaastattelun, koska siten pystyin etenemään lapsen tahdissa ja antamaan tilaa lapsen vastauksille. Kysymyksiin pystyin tekemään tarkentavia kysymyksiä, jos lapsen vastaus oli suppea. Teemahaastattelu antoi myös mahdollisuuden motivoida lasta haastatteluun esimerkiksi piirtämisen ja käsinuken avulla.

Opinnäytetyöni haastattelulomakkeen (liite 3) pohjana on käytetty Tytti Kivistön ja Karoliina Kuitusen (2012) opinnäytetyön haastattelulomaketta, jossa kysymykset ovat mielestäni sopivassa järjestyksessä lapselle tehtävään haastatteluun. Haastattelussa pidin tärkeänä, että kysymykset etenevät juttelun muodossa, joten annoin aikaa lapsen vastauksille, jotta lapsen oli helppo pysyä haastattelussa mukana. Muokkasin lomaketta oman tutkimukseni tarpeita vastaavaksi. Poistin osan alkuperäisen lomakkeen kysymyksistä, ettei haastattelusta tule liian pitkä. Kysymyksiä jäi edelleen paljon, mutta niiden oli tarkoitus antaa suuntaa juttelulle ja pitää aihe tutkimuskysymyksiin vastaavana. Testasin kysymyksiä ennakoon ryhmittelemällä ne Leena Turjan moniulotteiseen malliin (kuvio 3) ja haastattelemalla lähipiirini lapsia. Tällä tavoin pystyin selvittämään mitkä kysymykset ovat tarpeellisia ja mistä saan vastauksia tutkimuskysymyksiini. Muokkasin osin myös kysymysten otsikointia ja haastattelun toiminnallisuutta. Haastattelulomakkeen muokkaus ja kysymysten ryhmittely ennak-

koon helpotti myös pelkistettyjen vastausten sijoittamista malliin ja aineistonanalyysin tekemistä haastatteluiden jälkeen.

Lapsen haastattelussa tulee ottaa huomioon lasten kehitystaso ja lapsilähtöisyys. Haastattelu on vuorovaikutustilanne, jossa haastattelijan on annettava tilaa lapsen vastauksille ja ajattelulle. Avoimet kysymykset antavat lapselle mahdollisuuden vastata omin sanoin ja kertoa itselle tärkeistä asioista. Tutkijan on myös ymmärrettävä lapsen herkkyyks ja tunnistettava siihen vaikuttavat tekijät. Aikuinen ei ole ainut, joka tuo keskusteluun sisällön vaan haastateltava lapsi on pääosassa. (Alasuutari 2005, 162.) Lapsilähtöisyyden ja yksilöllisyyden huomioiminen onnistui hyvin haastatteluissa lasten tuttuuden ansiosta. Pystyin ennakkoon selvittämään lasten kiinnostukset ja kielelliset taidot, joten otin tarvittavia hymiökortteja, kuvia ja pelejä mukaan haastattelutilanteeseen. Tämä mahdollisti myös sen, että pystyin etukäteen pohtimaan kunkin lapsen kohdalla kysymysten asettelua ja sanamuotoja.

Haastattelin lapsia päiväkodissa noin kahden viikon aikana yksilöhaastatteluina ja videoin haastattelut. Haastattelutilanteeseen liittyi myös havainnointi, joten haastattelujen dokumentointi videoimalla helpotti havainnoinnin tekemistä jälkeinpäin ja oli avuksi hymiökuvioiden käytön tulkinnessa. Videoinnin ansiosta pystyin keskittymään lapseen ja olemaan läsnä, koska kaikkea ei tarvinnut kirjoittaa muistiin. Se mahdollisti tarkemman analyysin kuin se olisi ollut ilman videointia. Tein yksilöhaastattelun saadakseni lapsilta oman mielipiteen esille ja haastattelu kahdestaan aikuisen kanssa antoi lapselle rauhan vastata. Haastattelun joustavuus ja lapsen kanssa luottamuksen löytäminen ovat tärkeitä tekijöitä haastattelun onnistumisessa (Mukherji ja Albon 2010, 123). Aikaisemmalla tutustumisella oli hyötyä myös luottamuksen löytymisessä. Lasten ei tarvinnut ujostella vaan he pystyivät kertomaan ja puhumaan rohkeasti minulle. Osallisuustutkimukseen liittyy aikuisen ja lapsen vuorovaikutus, mikä oli yksi syy miksi pidin haastattelut harjoittelun alussa. En halunnut, että lasten ja minun välille syntyy vahvoja rooleja, koska silloin en olisi saanut aitoja vastauksia, jos olisin ollut yksi työnantajista.

Lasten haastatteluun osallistui viisi 5-vuotiaasta lasta. Pöydällä, jonka äärellä olimme, oli käsinukke Selja-siili tutkimuksen valvojana. Esittelin käsinuken heti haastattelun aluksi. Pöydässä oli myös erivärisiä piirustuspapereita, vahaliituja, hymiökortit ja haastattelukysymykset. Toisella pöydällä oli videokamera, johon tutustuttiin yhdessä. Kerroin miksi kamera on ja teimme testikuvauksen. Pyrin pitämään haastattelutilanteen rauhallisena ja mukavana.

Alkuun kiitin lasta haastatteluun osallistumisesta ja kerroin hänen olevan suuri apu ja toimivan tutkimusapulaisena. Lapsi sai halutessaan piirtää haastattelun yhteydessä, jotta hänen on helpompaa rentoutua haastattelutilanteessa. Kaikki eivät halunneet piirtää ja yhden kanssa pelasimme peliä. Ensimmäisiin kysymyksiin sisältyi ryhmäkuvan katsominen i Padilta, mikä kevensi osaltaan haastattelun ilmapiiriä. Haastattelulomake oli pitkä, mutta pidin sitä vain suuntaa antava. Olin etukäteen katsonut oleelliset kysymykset, joiden lisäksi kysyin muita kysymyksiä lapsen vastauksien ja jaksamisen mukaan. Haastattelussa täytyi olla tarkkana, etten väsyttä lasta tenttaamalla. Haastattelut kestivät keskimäärin 25 minuuttia, pois lukien yhden 45 minuutin haastattelun, jonka aikana pelasimme pe-

lin. Välillä jouduin käyttämään johdatteleviakysymyksiä, koska lapset saattoivat vastata hyvin suppeasti. Kysymykset: miltä tuntuu ja millainen olo siitä tuli, olivat lapsille haastavia. Heidän oli vaikea kertoa mennyttä olotilaansa. Haastattelun lopuksi kiitin tutkimukseen osallistumisesta ja kysyin lapsen mielipidettä haastattelusta. Annoin tutkimusapulaisten todistuksen ja lapsi sai valita kolme tarraa palkkioksi apulaisena olemisesta.

5.4 Aineiston analyysi

Sisällönanalyysissä tarkoituksena on käsitellä kerättyä aineistoa systemaattisesti, saada aineistosta tiivistetty ja selkeä kuva pitäen alkuperäinen tieto muuttumattomana, mutta lisätä sen informaatioarvoa (Sarajärvi ja Tuomi 2009, 108). Aineiston sisällönanalyysissä käytin teorialähtöistä eli deduktiivista sisällönanalyysiä. Tämä tarkoittaa sitä, että aineiston luokittelu tehdään jonkin aikaisemmin muodostetun teorian tai käsitejärjestelmän perusteella. Aineisto luokitellaan ennalta tehdyn analyysirungon pohjalle ja mahdolliset ulkopuolelle jäävät asiat analysoidaan aineistolähtöisen eli induktiivisen sisällön analyysin mukaan. (Sarajärvi ja Tuomi 2009, 113.) Valitsin teorialähtöisen sisällön analyysimenetelmän, koska olin suunnitellut havainnoinnit ja haastattelut Leena Turjan moniulotteisen mallin (kuvio 3) mukaan ja näin pystyin käyttämään mallin käsitejärjestelmää sisällönanalyysissä. Yhteisöllisyys ei suoranaisesti nouse siinä esille vaan se on merkittävänä taustatekijänä. Siksi käsitelin sitä erikseen peilaten muuhun aineistoon.

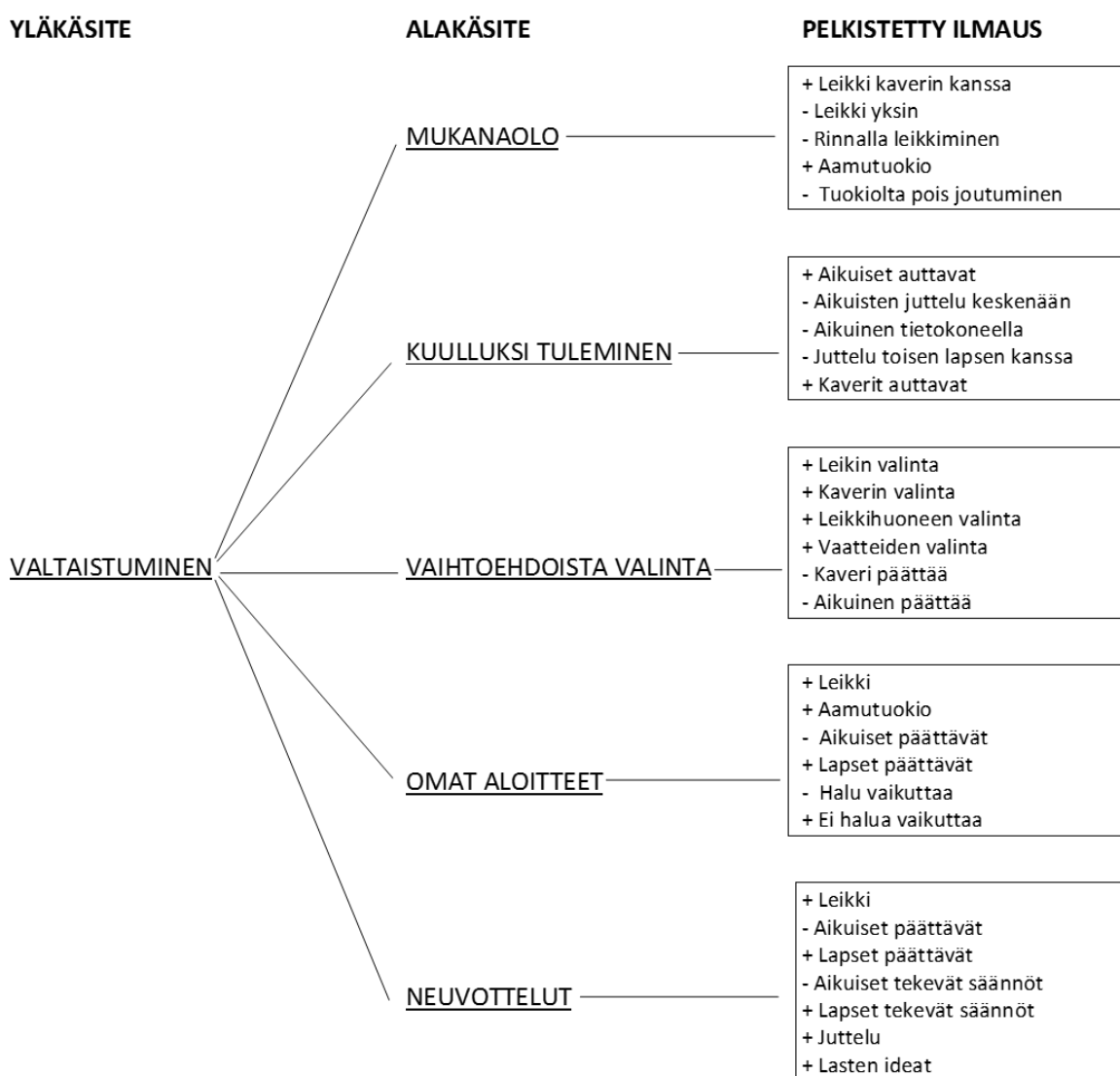
Aineiston analysointi alkoi, kun olin litteroinut haastattelun aineiston kirjalliseen muotoon. Litterointi on aineiston aukikirjoittamista (Sarajärvi ja Tuomi 2009, 109). Se helpottaa aineiston ryhmittelyä ja luokittelua. Litterointi voidaan tehdä sanasta sanaan erittäin tarkasti tai vain osittaisesti. Fenomenologisessa tutkimusperinteessä litterointi ei välttämättä vaadi täysin tarkkaa aukikirjoittamista. (Vilkkä 2015, 137). Kirjoitin haastatteluaineiston vain osittain sana sanalta puhtaaksi, koska päätin käyttää videoitua materiaalia aineiston käsittelyssä rinnalla. Tähän päädyin, koska haastattelua aineistoa oli vain viideltä lapselta ja näin pystyin paremmin tekemään haastattelun aikasta havainnointia. Litteroitua aineistoa tuli 15 sivua, riviväli 1,5 ja fontti 11.

Ensin tarkastelin ja tutkin kirjalliseen muotoon litteroidut haastattelut. Etsin lasten vastauksista osallisuuden moniulotteisen mallin tekijöitä ja ryhmittelin pelkistetyt vastaukset moniulotteisen mallin käsitejärjestelmään. Poimin sieltä mielestäni oleellisia asioita, yhteneväisyyksiä, eroja ja muita mahdollisesti huomioon otettavia asioita. Tutkin vastauksista myös yksilöllisiä eroja, koska haastatteluihin osallistui yleisen tuen, varhaisen tuen ja erityisen tuen lapsia. Vastauksia oli selkeää käsitellä yksilöllisesti, koska haastateltavia oli vain viisi.

Seuraavaksi otin käsittelyyn havainnoinnin dokumentit. Havainnointilomakkeet oli jo valmiiksi ryhmitelty mallin mukaan, joten tarkastelin havaintoja ja vertasin niitä keskenään. Ryhmähavainnointitilanteet olivat leikki ja tuokio. Liitin havainnoinnista esille nousseet tekijät samaan käsitejärjestelmään kuin haastatteluaineistot. Aikaisemmin joulukuussa tekemäni yksilöhavainnoinnin dokumenteille tein samoin. Haastattelujen videointi helpotti paljon haastattelujen ja havaintojen analysointia.

Ryhmän havainnoinnissa olisi videointi ollut myös todella hyvä, mutta minulla ei ollut lupaa koko ryhmän videointiin, joten analysoin ne tekemieni kirjausten pohjalta.

Yhdistettyäni kaikki vastaukset etsin havainnoista ja haastatteluista yhteneväisiä tekijöitä ja eroavaisuuksia. Kuviossa 4 on valtaistumisen ulottuvuuden analyysirunko, jossa on yhdistetty haastattelujen ja havainnointien pelkistetyt ilmaisut. Ilmaisuihin liitetyt + ja – merkit kertovat lapsen kokemuksesta. Merkkien avulla pystyin havainnollistamaan lapsien kokemaa tunnetta kaikissa ulottuvuuksissa. Sain kaikkiin osallisuuden moniulotteisen mallin ulottuvuuksiin vastauksia.



KUVIO 4. Valtaistumisen ulottuvuuden analyysirunko.

5.5 Eettisyys ja luotettavuus

Tutkimukseni eettiset pohdinnat alkoivat heti aiheen suunnitteluvaiheessa, koska varhaiserityiskasvatus, integraatio ja inklusio ovat tulleet esille eettisten kysymysten pohjalta. Aihe koskettaa minua henkilökohtaisesti ja kiinnostaa erittäin paljon, joten omaa suhtautumista ja tunnepitoisuutta täytyi pohtia. Eskolan ja Suorannan (1998, 35) mukaan aiheen täytyy kiinnostaa, mutta se ei saa olla liian läheinen, jotta sitä pystyy tarkastelemaan monipuolisesti. Tutkimusta tehdessäni tunnistin, että aiheen läheisyys antaa enemmän vahvuutta ja näkökulmia kuin rajoittaa niitä. Ihmistieteissä ja kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan asenteet ja arvot vievät tutkimusta eteenpäin ja valintoja täytyy tehdä koko ajan. Ratkaisut on tehtävä itse, joten on ymmärrettävä tutkittavan aiheen eettiset ristiriidat ja pohdittava tilanne kerrallaan, miten ja miksi tutkimus etenee. Tämän problematiikan huomioidessa tutkija pystyy yleensä tekemään eettisesti hyväksyttävää tutkimusta. (Eskola ja Suoranta 1998, 52–53.)

Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa lapsi on tiedon tuottaja. Hän on aktiivinen osapuoli vuorovaikutuksessa ja jonka sanoilla on merkitystä. Tutkimuksessa tarkoituksena on löytää lapsen näkökulma. (Karlsson 2012, 22–23.) Päivähoitoa järjestetään lapsilähtöisesti, joten lasten kokemukset toiminnasta ovat todella tärkeitä. Lapset elävät pitkälti aikuisten määrittelemässä maailmassa, joten en kokenut eettistä ongelmaa päättäessäni, että teen lapsinäkökulmaisen tutkimuksen. Samalla huomasin kuitenkin haasteen, etten itse pysty asettumaan lapsen rooliin, vaan tutkimus on väistämättä aikuisen tekemien päätösten mukainen.

Lapsitutkimuksissa rajoitteina on pidetty lapsen haavoittuvuutta ja niin sanottua kehittymättömyyttä ja siten haluttu suojella lasta. Nämä näkemykset ovat vähentyneet ja lapset ovat osallistettu enemmän heitä itseä koskevaan päätöksen tekoon ja elinympäristöön vaikuttamiseen. Muuttunut ajattelu-tapa on lisännyt lapsinäkökulmaista tutkimusta ja vahvistanut lapsen asemaa. Tutkimustyössä yleisiin käytäntöihin liitetään tutkimusluvut. Eettisesti ei ole hyväksyttävää tutkia ihmistä, joka ei ole itse tietoinen asiasta. Lapsiin kohdistuvissa tutkimuksissa täytyy lapsen iästä riippuen kysyä lupa lapsen huoltajilta. Strandell (2010, 92–97) kritisoi tätä käytäntöä, sillä hänen mukaansa tämä rajoittaa lapsen elämän ja kokemusten omaa kerrontaa ja vahvistaa aikuisen ja lapsen valtasuhteen ilmentymistä. Omalla kohdallani en kokenut tätä ristiriitaa, koska päiväkotitutkimuksen teko paikkana on selkeä ja kaikkeen lasten osallistumiseen ja toimintaan täytyy kysyä vanhemmilta lupa. Lähetin lupa-anomukset tutkimukseen osallistuvien lasten vanhemmille päiväkodin kautta. Anomuksissa kysyttiin lupaa haastatteluun ja sen videoimiseen sekä havainnointiin. Kirjeessä esittelin tutkimuksen tavoitteen ja tarkoituksen sekä laitoin oman sähköpostiosoitteeni, jos vanhemmat halusivat lisätietoa tutkimuksesta. Kerroin vanhemmille tietojen pysyvän luottamuksellisina ja ettei raportissa tule esille lapsen tietoja.

Lapsen osallistuessa tutkimukseen on otettava huomioon lapsen kehitysvaihe ja tarpeet sekä hänen oma suostumuksensa osallistua tutkimukseen. Tutkijan täytyy miettiä miten hän kerää aineiston luotettavasti ja eettisesti oikein. Tutkijan täytyy kertoa lapselle, miksi ja miten tutkimusta tehdään sekä mikä on lapsen rooli tutkimuksessa. Hänen täytyy huomioida lapsen ilmeet ja eleet haastattelun ai-

kana ja kyettävä reagoimaan niihin oikein. (Karlsson 2012, 47–48.) Kysyin lapsilta itseltään suostumusta haastatteluun ja havainnointiin ja kerroin heille mistä tutkimuksessa on kysymys. Halusin pitää haastattelun selkeästi vapaaehtoisena ja kerroin, että haastattelu voidaan lopettaa, jos tuntuu liian raskaalta. Kerroin myös lapsille, että asiat, joista juttelemme tulevat tutkimukseen, mutta lapsen oma nimi ei tule tutkimukseen.

Havainnointiin liittyy aina riskitekijöitä, jotka saattavat vääristää tulosta. Arkitilanteissa on suuri mahdollisuus, että havainnoinnissa on tulkintavirheitä ja sitä kautta vääriä johtopäätöksiä. Tutkimuksissa havainnointi on suunnitelmallista, järjestäytynyttä, johdonmukaista ja luokiteltua. Kuitenkin havaintoon liittyy aina esitietoa, joka vaikuttaa uuteen havaintoon. (Vilkkä 2006, 11.) Tästä syystä tein yhden lapsen havainnoinnin jo ennen harjoittelua, etten luonut liian vahvoja käsityksiä lapsesta ja pystyin näkemään tilanteet ulkopuolisena havainnoijana. Tämä ei kuitenkaan täysin totetunut, koska päätin lisätä havainnointia tiedonkeruumenetelmänä haastatteluiden jälkeen. Olin kerännyt tietoa haastatteluiden muodossa, joihin halusin lisätä vahvistusta ja syvyyttä havainnoimalla haastateltuja lapsia. Jouduin pohtimaan ennakkoon toimintaani, että pystyin tekemään mahdollisimman objektiivisesti havainnointia. Pakko oli kuitenkin hyväksyä, että havainnointia on mahdotonta tehdä täysin objektiivisesti, etenkin kun tarvitsin vahvistusta haastatteluista saamaani aineistoon.

Lasten haastattelussa on otettava huomioon lapsen toiminnan tilannesidonnaisuus ja motivaatio haastatteluun, koska lapsen jaksaminen ja kiinnostus vaikuttavat vastausten luotettavuuteen (Hirsjärvi ja Hurme 129–131). Haastattelun harjoittelulla tutkija voi vähentää omaa jännitystään ja samalla haastateltavan jännitystä. Rento ilmapiiri auttaa molempia puhumaan luontevasti ja tutkijan on helpompi motivoida haastateltavaa vastaamaan. (Vilkkä 2015, 133.) Lasten tunteminen oli haastattelutilanteessa eduksi eikä jännitystä ollut. Haastattelut olivat aamupäivällä, joten lapset olivat virkeitä ja aloitimme mukavalla aiheella puhumalla kavereista ja leikeistä. Tein haastattelut päiväkodilla lapsille uudessa huoneessa. Tämä on voinut vaikuttaa osalla lapsista vastauksiin. Mutta luulen, että lasten ei tarvinnut jännittää ja he pystyivät luottamaan minuun ja kertoivat avoimesti ajatuksistaan. Haastattelut oli kuitenkin tehtävä harjoittelun alussa, jotta pystyin ottamaan tutkijan roolin, ja sain lapsilta puolueetonta tietoa. He eivät välttämättä olisi kertoneet kokemuksistaan päiväkodin toiminnassa, jos olisin ollut niin sanotusti yksi työntekijöistä.

Ennakkokäsitys auttaa, mutta samalla se vaikuttaa kysymyksen asettajaan. Se voi jopa siirtää kysyjän omaa toivottua tavoitetta vastaajaan, jolloin vastaus ei ole totuuden mukainen. (Vilkkä 2015, 127.) Tämä asia oli haasteellinen lasten haastattelussa. Kysymyksissä ei ollut toivottua tavoitetta, mutta sitä voi verrata johdatteluun, jota jouduin vähän käyttämään haastattelun etenemiseksi. Tämä täytyi ottaa huomioon analyysissä, jossa videotallenteet olivat apuna.

Otin lapset osalliseksi tutkimukseeni tiedonlähteenä, mutta myös tutkimusapulaisiksi, joiden avulla saadaan päiväkodille tietoa lasten kokemuksista. Tällä pyrin motivoimaan lasta ja innostumaan haastattelusta. Osalla lapsista huomasin väsymystä haastattelun loppusuoralla ja yhden lapsen kohdalla viimeiset kysymykset jäivät kysymättä, koska hän halusi lopettaa. Otin hänet kuitenkin mukaan aineistoon, koska hänen vastauksensa olivat merkittäviä kokonaisuuden kannalta.

Tutkimusta tehdessä on tärkeää muistaa tutkimusaineiston asianmukainen kirjaaminen ja säilyttäminen. Tutkittavien henkilöllisyys ei saa tulla raportissa esille ja on kerrottava vain tutkimuksen kannalta oleellinen tieto tutkittavista. Tutkimusaineisto on salassapidettävää materiaalia, joten se ei saa joutua vääriin käsiin tutkimusprosessin aikana eikä sen jälkeen. (Vilka 2015, 47–48.) Käytin tietoja kirjatessani koodeja, jottei lasten ja aikuisten henkilöllisyys tule ilmi kirjallisessa aineistossa. Videoitua materiaalia säilytin muistitikulla, joka oli vain minun käytössäni. Havainnoinnissa kirjasin vain ne asiat, jotka liittyivät havainnoitavaan lapseen sekä mitä aihealuetta havainnoin. Tämä tuotti haasteita, koska arkitilanteessa niin moni asia vaikutti lapsen toimintaan. Ryhmähavainnointiin kysyin luvaa ryhmän lastentarhanopettajalta ja tulimme siihen tulokseen, että havainnoinnin voin tehdä, kunhan kirjaan ja havainnoin vain luvan saaneita lapsia.

Tutkimushaastattelussa tulisi välttää kysymyksiä, joihin voi vastata kyllä tai ei (Vilka 2015, 128). Haastattelulomakkeeseen tuli tällaisia kysymyksiä, koska en saanut muokattua niitä lapselle selkeään muotoon. Haastattelussa huomasin, että pystyin jatkokysymyksillä saamaan vastauksia, ja haastattelutilanteessa pyrin muotoilemaan kysymykset sopiviksi. Huomasin myös, että tietoa keräävät kysymykset saivat lapsen vähän lukkoon, ja silloin vastaus oli usein ”en tiedä”. Jos olisin testannut lomaketta etukäteen paremmin, niin olisin saanut muotoiltua kysymykset parempaan muotoon.

Haastattelujen jälkeen tein litteroinnin heti samana päivänä. Osittainen litterointi tarkoittaa, että kaikkia haastattelun osia ei kirjoiteta, mutta kirjoitettavat osiot tulevat sanasta sanaan, ettei vastauksen merkitys muutu. Litteroinnin tarkkuus vaikuttaa suoraan tutkimuksen luotettavuuteen. Päätelmien tekeminen suoraan tallenteista on mahdollista, jos aineistoa ei ole paljon. (Vilka 2015, 138). Päätin, että teen osittaisen litteroinnin heti ensimmäisen haastattelun jälkeen, koska halusin käyttää videoitua materiaalia analyysin rinnalla. Myös erillisten havainnointien yhdistäminen analyysiin vaikutti päätökseen. Huomasin yhden haastattelun litterointia tehdessäni, miten virheellinen muistikuva voi jäädä haastattelusta. Kuvattua dokumenttia katsoessani huomasin alkuun tulkinneeni lapsen sanat ja ilmeet liian hätäisesti. Tästä syystä videointi oli erittäin tarpeellista lasten haastatteluissa.

Aineiston koko ei ole laadullisessa tutkimuksessa oleellinen, tavoitteena on ymmärtää tutkittavaa toimintaa kokonaisuus huomioon ottaen (Eskola ja Suoranta 1998, 52–53). Aineiston määrää tärkeämpää on saada kerättyä tutkimusaineisto, joka vastaa tutkimusongelmaan. Tutkittavasta aineistosta on valittava otos, joka antaa käsitteellisen ymmärryksen, jolloin aineiston heterogeenisyys on vahvuus. (Vilka 2015, 150–151.) Oma valintakriteerini kohdejoukon valintaan oli alkuun aika kevyt, kun pohdin haastattelun helpoutta. Haastattelijana minulla ei ollut kokemusta, joten tiedon saaminen viisivuotiailta lapsilta oli realistista ja koin saavani heiltä luotettavampaa tietoa kuin nuoremmilta lapsilta. Haastateltavia lapsia oli jokaisesta tuen tarpeen ryhmästä, joten sain heterogeenisen otannan. Viiden lapsen haastattelu ja havainnointi ei anna yleistettävää tietoa, mutta se antaa kyseiseen ryhmään ja päiväkotiin lapsen näkökulmaa ja ymmärrystä lapsen kokemuksista.

Triangulaatiolla tarkoitetaan eri aineistonkeruumenetelmien, tutkijoiden tai teorioiden yhdistämistä samassa tutkimuksessa. Tällä tavoin pyritään saamaan luotettavampi tutkimustulos, koska tutkija ei pitäydy vain yhdessä näkökulmassa. Triangulaatiomenetelmä edellyttää tutkijalta oman tutkimuksensa lähtökohtien ja tarpeiden tunnistamista. (Sarajärvi ja Tuomi 2009, 143–144.) Tutkimuksessani käytin triangulaatiota yhdistäessäni havainnoinnin ja haastattelun. Menetelmien yhdistäminen oli itselleni selkeää, koska lasten kanssa työskentelyssä havainnointi on osa työtä ja haastattelemalla sain lasten omat kokemukset esille. Havainnointi mahdollisti aineistonkeruun lisäämisen saturatiopisteen saavuttamiseksi ilman ulkopuolisten järjestelyä, koska siihen ei tarvinnut erityisiä toimenpiteitä, vain havainnointilomake ja kynä. Tutkijana olen kokematon ja yksin tekeminen rajaa näkökulmien ulottuvuutta, joten kahden aineistonkeruumenetelmän käyttö auttoi saamaan uusia näkökulmia ja luotettavaa tietoa.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus ja toistettavuus ovat haasteellisia, koska nämä käsitteet ovat saaneet alkunsa määrällisen tutkimuksen tarpeista (Sarajärvi ja Tuomi 2009, 136). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus ja toistettavuus on kiinni tutkijasta omasta itsestään ja rehellisyydestään. Tutkijan tulee arvioida koko tutkimuksen ajan valintojaan ja niihin johtavia syitä sekä kerrottava ne tutkimuksen raportissa lukijalle. (Vilkkä 2015, 196–197.) Opinnäytetyössäni olen pyrkinyt perustelemaan tekemäni valinnat ja kertomaan rehellisesti, miten ja miksi olen toiminut tutkimuksen eri vaiheissa.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimuksen tuloksissa olen sijoittanut haastatteluista ja havainnoista saamani tulokset osallisuuden moniulotteisen mallin osatekijöihin. Yhteisöllisyys ja ryhmään kuuluminen eivät suoranaisesti ole moniulotteisessa mallissa, mutta ne ovat merkittäviä tekijöitä osallisuuden kokemuksessa. Tästä syystä kerron ensin haastatteluiden aloituksesta sekä aineistonkeruussa saaduista lasten tiedoista ja kokemuksista, jotka koskevat omaa ryhmää ja yhteisöllisyyttä.

Haastattelut aloitin puhumalla lasten kanssa heidän omasta päiväkotiryhmästään ja millaista on tulla päiväkotiin. Katsoimme päiväkotiryhmän kuvaa ja keskustelimme ketä kuvassa on. Lapsi sai halutesaan piirtää kuvan päiväkodilta, tai jostain muusta mikä tuntui sillä hetkellä mukavalle. Osa lapsista halusi piirtää. Lasten piirrustuksissa teemaksi nousi päiväkodin lisäksi oma perhe ja kaverit. Kaikki lapset kertoivat mielellään kavereista ja päiväkotiryhmästä. He tiesivät ryhmän nimen ja kuuluvansa ryhmään. Pääsääntöisesti heidän mukaansa päiväkotiin oli mukava tulla ja lapset pitivät päiväkodilla olemisesta. Esille nousi myös aamuinen väsymys ja jännitys, jotka hankaloittivat joskus päiväkodille tuloa. Kaverit ja leikkiminen kuitenkin virkistivät ja innostivat aamulla ja olivat parasta päiväkodin tekemisistä. Myös täysin vastakkaista ajatusta päiväkodilla olosta tuli esille, jonka mukaan päiväkodille ei haluta tulla ja kotona on parempi olla kuin päiväkodissa.

Ryhmäkuvasta lapset osasivat kertoa kaikkien aikuisten nimet. Yhden lapsen haastatteluun en saanut kuvaa, mutta lapsi osasi kertoa aikuisten nimet. Lapset näyttivät kuvasta omat kaverinsa ja kertoivat muistavansa lasten nimet. Mutta osa tarvitsi apua, kun kysyin nimiä. Lapsilla oli myös muista ryhmistä kavereita ja he muistivat myös uusien lasten nimet. Vaikutti siltä, lapset tunsivat toisensa ja tiesivät nimet mutta haastattelutilanne toi haastetta muistaa. Myös ryhmähavainnoinnissa tein samansuuntaisia havaintoja.

6.1 Lapsen valtaistuminen päiväkodissa

Lapsen valtaistuminen koostuu mukanaolosta, kuulluksi tulemisesta, vaihtoehtoista valinnasta, omista aloitteista ja neuvotteluista (Turja 2011, 49). Valtaistuminen on laajin ulottuvuuksista ja tulokset toistuvat osittain myös seuraavissa ulottuvuuksissa. Tähän osa-alueeseen sain vastauksia lapsilta kysymällä heidän tekemisistään ja toiminnoistaan päiväkodilla sekä mitä mieltä he olivat siitä. Havainnoinnista sain lisätietoa ja tarkennuksia lasten vastauksiin. Tuloksissa on mukana myös leikki ja osittain lasten välinen toimintaa, koska mukanaolo on päiväkodissa vahvasti sidoksissa muihin lapsiin ja leikkikavereihin. Aikuinen voi näissä tilanteissa mahdollistaa tai estää lapsen fyysisen olemisen ja vuorovaikutuksen samassa tilassa muiden kanssa.

Mukanaolo toteutui haastatteluiden mukaan pääsääntöisesti kaikilla. Aamutuokiot ovat lasten mielestä mukavia ja kaikki lapset osallistuvat niihin. Havainnointi vahvisti osaltaan tätä tietoa, mutta havaitsin myös tuokiolta ulkopuolelle joutumista. Tällä tarkoitan sitä, että lapsi siirrettiin toiseen tilaan, kun ei jaksanut olla tuokiolla rauhassa. Leikkiminen kavereiden kanssa oli lasten mielestä parasta. Esille tuli myös, että joskus lapsi joutui leikkimään yksin, mikä ei ollut lasten mielestä mukavaa. Pää-

sääntöisesti kavereita on aina leikeissä mukana. Myös kuulluksi tuleminen toteutuu pääsääntöisesti, mutta kaikki lapset olivat sitä mieltä, että joskus aikuiset eivät vastaa ja kuuntele. Aikuisilla ei aina ollut aikaa. Tällaisia tilanteita oli muun muassa aikuisten välinen juttelu ja tietokoneella oleminen. Apua lapset kokivat kuitenkin saavansa ja osa lapsista kysyi myös kavereiltaan apua erilaisissa tilanteissa. Vaihtoehtoista valintaa toteutui haastatteluiden mukaan kaikilla lapsilla. Lapset osasivat kertoa päiväkodin seinällä olevien väritaulujen ja kuvien tarkoituksen ja miten aamutuokion jälkeen saa valita vaihtoehtoista huoneen, leikin ja kaverin. Havainnointi vahvisti tätä tietoa, mutta esille nousi myös, että toiminnan aikana vaihtoehtoista valinnassa oli vaihtelua. Lapsi sai vaihtoehtoja, mutta hän ei saanutkaan toimia valintansa mukaan, vaan kaveri tai aikuinen valitsi lapsen puolesta.

Omien aloitteiden antaminen ja neuvottelut toteutuvat lasten haastatteluiden mukaan huonosti. Lapset kertoivat, että he pääsivät kertomaan vähän tai ei ollenkaan omia aloitteitaan eikä aikuisten kanssa käyty neuvotteluita. Heidän mukaan leikeissä omat aloitteet ja neuvottelut onnistuivat aikuisten ja lasten kanssa, mutta muussa omien aloitteiden ja neuvotteluiden mahdollisuutta ei ollut. Lapset olivat sitä mieltä, että aikuiset päättävät ja aikuiset ovat tehneet säännöt. Kun juttelimme asiasta tarkemmin, kaikki lapset osasivat kertoa joitakin päiväkodin sääntöjä, mutta olivat kuulleet ne aikuisilta. Yksi lapsista oli sitä mieltä, että hän saa kertoa omia ajatuksiaan ja neuvotella aikuisten kanssa ja kertoi, että hän on tehnyt sääntöjä ja hänkin saa päättää asioista. Aikuisten päätösvalta nousi hyvin selkeästi esille lasten vastauksissa. Osa lapsista haluaisi päättää itse enemmän ja osa ei halua tehdä itse päätöksiä. Havaintojen perusteella lapset pääsivät kertomaan ideoitaan ja omia aloitteitaan toimintaan aamutuokiolla ja leikeissä. Myös pienimuotoisia neuvotteluita tilanteen ratkaisemiseksi käytiin. Aikuisten ja lasten tasa-arvoista neuvottelua en havainnut ja aikuiset tekivät lopulliset päätökset.

6.2 Lapsen osallisuuden aihe- ja vaikutuspiiri päiväkodissa

Toinen osallisuuden moniulotteisen mallin ulottuvuus on aihe- ja vaikutuspiiri. Tämä ulottuvuus käsittelee, ketä kaikkia toiminta koskee, johon lapsi on osallisena. Aihe- ja vaikutuspiiri jaotellaan neljään osaan lapsen henkilökohtaiseen, lasten keskinäiseen, aikuisten ja lasten väliseen ja laajemman yhteisön vaikutuspiiriin. (Turja 2011, 50.)

Lasten mukaan he pääsivät vaikuttamaan itseä koskeviin ja lasten keskinäisiin asioihin pääasiassa hyvin. Lapset kertoivat, että he pääsevät vaikuttamaan mitä leikkivät ja kenen kanssa leikkivät ja mitä vaatteita laittavat päällensä. Esille nousi myös, että aikuiset päättivät näissä asioissa jonkin verran. Leikkiminen nousi vahvasti esille tässä aiheessa. Sekä haastattelun että havainnoinnin mukaan lapset halusivat pääsääntöisesti leikkiä keskenään ilman aikuista. Isompia leikeissä tapahtuvia ristiriitatilanteita haastatteluissa ei tullut esille, mutta lapset kertoivat, että kavereiden komentelu ei ollut mukavaa. Yksin leikkiminen ei ollut kenenkään mieleen ja kaverit olivat tärkeitä. Haastatteluissa tuli esille myös tilanteet, joissa lapsi joutuu odottamaan parasta kaveria, jos hän on toisessa leikissä. Tällä lapset tarkoittivat sitä, että he joutuvat odottamaan yksin, jos kaveri haluaakin leikkiä muuta. Lasten mukaan kaverin valinta leikkeihin lähtiessä oli toisinaan vaikeaa, kun aina ei saanut olla sen kaverin kanssa, jonka haluaa. Lähes kaikilla lapsilla oli yksi tai muutama paras kaveri, joiden kanssa

he halusivat leikkiä eniten. Osa lapsista kuitenkin kertoi, että kaikki lapset ovat kavereita. Lasten omista tehtävistä ja huolta pidettävistä asioista lapset eivät osanneet oikein kertoa, mutta lopulta he keksivät siivoamisen, pukeutumisen ja omien viisikkotehtävien tekemisen. Havainnointi vahvisti pääsääntöisesti haastatteluiden tulosta, mutta havaintojen perusteella leikeissä tapahtui myös syrjäjäämistä ja rinnakkain leikkiä.

Aikuisten ja lasten välisen vuorovaikutuksen lapset kokivat selkeästi tuokioilla. Kaikki kertoivat juttelevansa ja osallistuvansa tuokioihin viittaamalla. Haastattelussa ja havainnoinnissa tuli esille, että tuokiolla lauletaan ja tehdään mitä aikuinen sanoo, mutta lapsi saa itsekkin sanoa, kun viittaa. Haastatteluiden mukaan lapset pitivät ryhmän kaikista aikuisista ja kertoivat heidän olevan mukavia ja ystävällisiä. Apua ja neuvoa pyytäessään he kuitenkin miettivät tarkemmin keneltä aikuiselta pyytävät. Haastatteluiden mukaan osa lapsista piti aikuisen kanssa leikkimisestä, erityisesti pelien pelaaminen aikuisen kanssa koettiin mukavana, mutta mieluummin he leikkivät kavereiden kanssa. Osa ei halua leikkiä aikuisen kanssa ja heidän mielestä se olisi jopa hassua. Havainnoinnin mukaan kaikki lapset näyttivät kuitenkin tykkäävän aikuisten kanssa leikkimisestä ja pelaamisesta.

Laajemman yhteisön vaikutuspiiriin eli muiden ryhmien kanssa toimintaan lapset kokivat vain vähän osallistuvansa. Tätä asiaa suoraan kysyttäessä kysymyksen asettelu saattoi olla harjaanjohtava, ja pääasiassa lapset eivät kokeneet yhteistä toimintaa olevan. Kuitenkin muissa vastauksissa tuli esille, että toisten ryhmien kanssa ollaan muun muassa ulkona ja kirjastossa.

6.3 Lapsen osallisuuden ajallinen ulottuvuus päiväkodissa

Lapsen osallisuuden ajallinen ulottuvuus päiväkodissa tarkoittaa toiminnan kestoa ja sen vaikuttavuutta lyhyellä ja pitkällä tähtäimellä (Turja 2011, 51). Toiminnan kestoon oli selkeä löytää vastauksia haastatteluista ja havainnoinnista. Vaikuttavuuden määrittelemisen vastauksista oli kuitenkin hankalaa, koska vaikuttavuuden kauaskantoisuutta ei voi tietää.

Havainnointien perusteella kaikki lapset osallistuivat leikkeihin lähes saman verran. Osalla lapsista oli omia vihkotehtäviä, jotka veivät pienen osan leikkiajasta. Aikuiset päättivät eri toimintojen muun muassa ulkoilun, leikkimisen ja aamutuokion kestot. Haastatteluiden mukaan osa lapsista halusi ulkona leikkimistä enemmän. Tähän saattoi vaikuttaa haastatteluiden aikana menneillään olleet kovat pakkaset, joten ulkoilua oli vähemmän. Yleisesti ottaen lapset olivat tyytyväisiä leikkiajan pituuteen. Lapset kertoivat jatkavansa aikaisemmin aloittamaansa leikkiä seuraavinakin päivinä. Havainnoinnin mukaan toisilla tämä oli leikin jatkumoa ja toisilla leikin toistoa.

Haastatteluiden mukaan päiväkodilla on joka päivä tuokiot, leikkiajat ja ruokailut. Pääosin lapset olivat sitä mieltä, että päivät ovat vaihtelevia. Vastakkaista näkökulmaa nousi myös esille, jonka mukaan päivät ovat liian samanlaisia ja vaihtelu olisi mukavaa. Havainnoinnista selvisi, että tuokioilla toistuu päivittäin kaikkien lasten osallistuminen tuokioon aikuisten auttaman vuorovaikutuksen kautta. Lapset pääsevät toistuvasti pääsääntöisesti itse valitsemaan leikin ja kaverin.

6.4 Lapsen osallisuus toimintaprosessiin ja lapsen osallisuuden tunne

Osallisuuden toimintaprosessiin yhdistyvät aikaisemmat ulottuvuudet, lapsen valtaistumisesta ja vuorovaikutussuhteista toiminnan keston ja vaikuttavuuteen. Merkittävänä taustavoimana on tunne osallisuudesta. (Turja 2011, 51.) Moniulotteisen mallin osallisuuden tunne on mielestäni tärkein tekijä, kun tutkitaan lapsen kokemusta osallisuudesta. Haastattelussa kysyin lapsilta heidän omiin tunnetiloihin liittyviä kysymyksiä, kuten mitä ajattelit ja miltä tuntui, että sain selvitettyä heidän tunnetaan tapahtuneesta. Hymynaamoilla lapset pystyivät hyvin kertomaan ensimmäisen tunteen, jonka avulla pystyin viemään keskustelua eteenpäin.

Osallisuuden tunne vaikutti lapsilla olevan pääsääntöisesti positiivinen. Lähes kaikki lapset pitivät päiväkodin toiminnasta, aikuisista ja kavereista. Yhden lapsen kohdalla tunne-taso, etenkin aikuisten ja toiminnan suhteen jäi heikommaksi kuin muilla. Lasten mielestä leikkien ja kavereiden valinta tuntui mukavalle, mutta aikuisten päätösvalta harmitti jonkin verran. Esille tuli myös lasten ajatus siitä, että aikuisena lapsetkin saavat päättää asioista. Lasten mukaan heillä on lähes aina kavereita, eikä riitatilanteista tullut haastatteluissa puhetta. Lapset tunsivat pääsääntöisesti olevansa osa ryhmää, mutta siinä oli tilannesidonnaista vaihtelua. Osa lapsista jäi välillä yksin eikä leikkikaveriksi käynyt aina kuka tahansa. Havainnointien perusteella tunnetta on mahdotonta tietää, mutta vaikutti sille, että kavereiden kanssa leikeissä ja aamutuokiolla osallisuuden tunne toteutui.

Lapsen osallisuus toimintaprosessiin toteutui lasten haastatteluiden mukaan aika heikosti. Tähän en ota mukaan lasten leikkiä, koska se on käsitelty jo aikaisemmin ja leikkiprosessi on hyvin vaihteleva riippuen siitä, ketä siihen osallistuu ja onko kyse ohjatusta vai vapaasta leikistä. Lasten mukaan ideointi- ja suunnitteluosallisuus toteutui osittain aamutuokiolla. Isommissa järjestettävissä tapahtumissa lapset eivät olleet suunnittelemassa ja ideoimassa. Päätöksenteko-osallisuutta ei lasten mukaan paljoakaan ollut vaan aikuiset päättivät asioista. Haastatteluiden mukaan toimeenpano- ja arviointiosallisuus ei toteutunut lapsilla isommissa järjestettävissä tapahtumissa. Havainnoinnin mukaan lapset juttelivat tapahtuneesta toiminnasta aikuisen kanssa ja jakoivat kokemuksiaan yhdessä. Osallistumisosallisuus toteutui pääsääntöisesti lasten mukaan, mutta toisinaan siinäkin tapahtui poikkeuksia.

6.5 Lapsen tieto-osallisuus ja osallisuus materiaaliin resursseihin

Tieto-osallisuus ja osallisuus materiaaliin resursseihin mahdollistavat lapsen oman ideoinnin, suunnittelun ja osallistumisen toimintaan. Lapsen tulee tietää yhteiset toimintaohjeet, että hän voi toimia ja olla niiden mukaisesti. Lapsella täytyy olla myös mahdollisuus materiaaleihin ja leluihin, että hän voi osallistua omana itsenään ja tuoda omia ideoitaan julki. (Turja 2011, 51.)

Lapset tiesivät hyvin päiväkodin säännöistä. He luettelivat muun muassa, että odotetaan vuoroa, ei saa juosta ja lelut kerätään lattialta. Lapset ymmärsivät miksi säännöt on tehty, mutta niitä ei aina muistettu noudattaa. Havainnointi vahvisti, että lapset tiesivät ryhmän säännöistä. Pääsääntöisesti lapset ajattelivat, että aikuiset istuvat tietokoneella sekä auttavat ja hoitavat lapsia. Lasten mukaan

lasten tehtävä päiväkodissa on leikkiä. Muut omat tehtävät vaikuttivat olevan epäselviä. Joka päivä melko samanlaisena toistuva ohjelma helpotti lapsia tietämään mitä seuraavaksi tehdään ja mitä päivän aikana tapahtuu. Tämä selvisi siitä, että lapset pystyivät kertomaan päivän tapahtumia selkeästi. Haastatteluiden mukaan lapset saivat pääsääntöisesti otettua itse tarvitsemansa lelut ja välineet, ja saivat apua lähes aina kun eivät ylettyneet johonkin tarvitsemaansa. Havainnointi vahvisti tämän, sillä tavarat on sijoitettu helposti lasten saataville.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Opinnäytetyöni tavoitteena oli tuottaa tietoa lasten oman osallisuuden kokemuksesta arjen toiminnoissa ja saada päiväkodille ja ryhmälle tietoa, miten inklusion kautta tapahtuva osallisuus toteutuu lapsilla. Eskolan ja Suorannan (1998, 83) mukaan kvalitatiivinen tutkimus on teorian ja empirian vuoropuhelua. Tätä vuoropuhelua käytän opinnäytetyöni johtopäätöksissä, jossa olen peilannut osallisuuden moniulotteiseen malliin sijoittamani tuloksia osallisuuden teoreettisiin lähtökohtiin.

Pääsääntöisesti osallisuus toteutuu tutkimani ryhmän lapsilla. Lapsilla on hyvä olla ja he pitävät päiväkodilla olemisesta. Tähän vaikuttaa hyvin voimakkaasti ryhmätoiminta, joka on tutkimassani ryhmässä onnistunutta. Päivähoidon päätavoite on valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman mukaan (STAKES 2005) lapsen hyvinvointi ja sen edistäminen. Hyvinvointiin kuuluu olennaisena osana lapsen osallisuus toimintaan ja itseä koskeviin päätöksiin.

Merja Koivula on tutkinut väitöskirjassaan *Lasten yhteisöllisyys ja lasten yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa* (2010) lasten yhteisöllisyyttä erityisesti kokemus- ja tunnetasolla. Tutkimuksen mukaan lasten yhteisöllisyyden kokemukseen vaaditaan ystävyyssuhteita, jotka muodostuvat pikkuhiljaa lasten välille. Myös me-puhe on tärkeää. Se vahvistaa lasten välisiä sosiaalisia siteitä ja tunnetta kuulua ryhmään. Yhteinen toiminta antaa lapselle mahdollisuuden vaikuttaa yhteiseen tekemiseen ja kokea olevansa osa sitä. (Koivula 2010, 153–154.) Yhteisöllisyys ja osallisuuden kokemus ovat tiiviisti kiinni toisissaan, kuten työssäni on jo aikaisemmin tullut esille. Koivulan tutkimuksen kolme teemaa löytyvät myös omasta tutkimuksestani. Kaverit piristävät aamulla ja kavereiden kanssa oleminen on mukavaa. Ystävyyssuhteet ja parhaat kaverit ovat merkittäviä. Tutkimukseeni osallistuneet lapset tietävät olevansa yhtä ryhmää. He muistavat toisensa ja aikuisten nimet sekä oman ryhmän nimen. Myös ryhmän yhteinen toiminta tuokioilla on merkittävää ja se vahvistaa yhteisöllisyyden ja osallisuuden kokemusta. Päivi Virkki (2015) sai saman tuloksen tutkimuksessaan. Lapsille kaverit ovat tärkeintä ja lasten mukaan kavereiden ansiosta päiväkodilla on niin mukavaa. Osallisuus toteutuu kavereiden kanssa yhdessä toimiessa ja leikkiessä. Virkin tutkimuksessa ilmeni, että lapset olisivat halunneet leikkiä lähes koko päivän ja ulkoilua he toivoivat enemmän. (Virkki 2015, 93–94.) Omassa tutkimuksessanikin ilmeni, että ulkoilua toivottiin lisää. Verratessani sisällä ja ulkona leikkimistä huomasin leikkimisen olevan vapaampaa ulkona kuin sisällä. Itselleni tuli ajatus, että voisiko vapaaleikki olla syy siihen, että ulkona halutaan olla enemmän.

Tutkimuksessani ilmeni, että lapset pitivät tärkeänä parhaan kaverin kanssa leikkimistä. Tässä on hyvät ja huonot puolet, sillä integraatio-inklusiio periaatteella muodostetussa ryhmässä paras kaveri ei ole kaikille itsestäänselvyys. Kavereita on kaikilla, mutta se paras kaveri puuttuu osalta. Kristine From kertoo väitöskirjassaan (2009, 11) Saksassa olevasta integroidusta ryhmästä, jossa sosiaalinen integraatio toteutuu lasten välillä luonnollisesti. Lapset ottavat toisensa huomioon sekä auttavat toisiaan ja lapsille merkityksellisen toiminnan päätekijöinä ovat lapset itse. Tutkimassani ryhmässä lapset haluavat leikkiä keskenään ja he kokevat hyväksynnän paremmin lapselta, jos se on lähtöisin toiselta lapselta itseltään eikä aikuisen käskemänä. Aikuisen toimiessa välikätenä leikkiin pyytäessä lasten toiminta on väkinäistä eikä leikki lähde luonnollisesti liikkeelle, toisin kuin lasten oma-

aloitteisessa keskenäisessä toiminnassa. Lapset siis kokevat toiselta lapselta saamansa huomion erityisen hyvänä, mutta he eivät aina itse osaa antaa huomiota toiselle lapselle.

Tutkimukseni perusteella lapset tuntevat pääsääntöisesti olevansa osa ryhmää ja kaikilla on kavereita, mutta tässä asiassa on myös tilannesidonnaista vaihtelua ja lasten välillä yksilöllisiä eroja. Osa lapsista jää välillä yksin, koska he haluavat leikkiä parhaan kaverin kanssa, mutta se ei onnistu vaihtoehtoista valinnan takia. Myös leikistä ulkopuolelle jäämistä ja joutumista tapahtuu vapaassa leikissä, kun muut lapset eivät ota leikkiin mukaan. Mielestäni tämä on normaalia kaikkien lasten kohdalla toisinaan, mutta päiväkodilla aikuisten tehtävä on kiinnittää huomiota näihin tekijöihin. Lasten toiminnassa on taipumus leikkiä parhaan kaverin kanssa, koska lapsi kokee sen helpompana kuin vähemmän tutun kanssa. Lapset hakeutuvat pienyhteisöihin ja niissä syntyvä me-tunne on tärkeä osa lapsen yhteisöön kasvamisessa. (Marjanen, Ahonen ja Majoinen 2013, 66.) On kuitenkin huomioitava, että lasten keskinäinen me-puhe ei käänny toisia lapsia vastaan. Tällaisessa tilanteessa samassa huoneessa leikkivä lapsi voi jäädä yhteisen leikin ulkopuolelle kokonaan tai leikkimään rinnalle ilman vuorovaikutusta. Aikuisen haasteena on pitää lapsiryhmä kokonaisena ja toiset huomioivana. (Ikonen 2006, 164–165.)

Osallisuuden ulottuvuuksista valtaistuminen on aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta. Tutkimuksessani lasten mukanaolo ja vaihtoehtoista valinta toteutuvat hyvin ryhmän toiminnassa. Toisinaan lapsi saattaa joutua fyysisesti ulkopuolelle esimerkiksi aamutuokiolta, jos hän häiritsee liikaa toimintaa. Tällaisessa tilanteessa ulkopuolelle siirretyn lapsen osallisuus ei toteudu, mutta toisaalta muiden lasten osallisuus toimintaan voi vahvistua, kun aikuinen pystyy keskittymään yhteiseen tekemiseen. Mielestäni toivottavaa kuitenkin on, että ulkopuolelle jääminen ei olisi toistuvaa ja kaikkien tasapuolinen mukanaolo toteutuisi. Vaihtoehtoista valinta on jokapäiväistä lasten osallisuutta tutkimassani ryhmässä ja lapset kokevat sen toteutuvan. Tulosten mukaan lapset haluavat leikkiä paljon, mutta he pystyvät lopettamaan leikin helposti, kun sen aika on. Integraatio-inkluisio periaatteella toimivan päiväkodin ympäristöön on sijoitettu joka ryhmään väritauluja ja tukikuvia tukemaan lasten kasvua, kehitystä ja oppimista. Näiden tarkoituksena on auttaa lasta itseohjautuvuuteen ja selkeyttää toiminnan kulkua. Niiden avulla kaikki lapset tuen tarpeesta riippumatta pysyvät toiminnan kulussa mukana ja pääsevät valitsemaan muun muassa leikkikaverin ja leikin. Tämä selkeä ja kuvitettu päiväjärjestys ja lapsen tietoisuus siitä helpottaa lasta ennakoimaan siirtymätilanteissa. (Pennanen 2015-4-27.)

Tutkimuksen tuloksista ilmenee, että lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus on ryhmässä molemminpuolista, mutta aikuisen päätösvalta tekee aikuisesta hallitsevan osapuolen. Tutkimassani ryhmässä leikkiessä tämä roolitus heikkenee. Lapset saavat ideoida, suunnitella ja päättää omasta, pienryhmän ja aikuisen toiminnasta sallituissa rajoissa. Leikki on lapselle ominaista toimintaa, se on vuorovaikutuksen mahdollistaja, jossa osallisuuden kokemus on vahva ja lapsesta itsestä lähtevää (Virkki 2015, 135). Tästä syystä niin lasten väliseen kuin aikuisen ja lasten väliseen leikkiin täytyy mielestäni kiinnittää huomiota. Tuloksien mukaan lapset valitsevat leikkiin kuitenkin mieluummin kaverin kuin aikuisen. Tähän viittasin jo aikaisemmassa vaiheessa lasten välisen vuorovaikutuksen osalta, mutta siihen vaikuttaa myös aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus. Aikuinen voi rakentaa

luottamusta lapseen leikissä ja näin vahvistaa lapsen osallisuuden tunnetta. Aikuisen täytyy pystyä heittäytymään leikkiin ja mennä lapsen tasolle. Hänen täytyy hyväksyä kyseenalaistamatta lapsen maailma ja ehdot, jossa kaikki ei mene aikuisen näkökulmasta aina oikein. Tämä vaatii aikuiselta ymmärrystä ja lapsen arvostusta sellaisena kuin lapsi on. (Holkeri-Rinkinen 2009, 221–223.) Uskon, että lasten kiinnostus aikuisen ja lapsen väliseen leikkiin voi heikentyä, jos aikuisen rooli on päättää ja käyttää leikkiä tavoitteellisenä oppimisen välineenä. Tämän saman asian on huomannut Liisa Holkeri-Rinkinen väitöskirjassaan *Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa* (2009). Lapsi ei välttämättä koe täysin leikin tuomaa vapautta ja iloa, jos kokee aikuisen päättävän ja ohjaavan roolin liian voimakkaana (Holkeri-Rinkinen 2009, 222–224).

Haluan korostaa, että tutkimani ryhmän lapset vaikuttavat kuitenkin nauttivan, kun leikkivät ja pelaavat aikuisen kanssa ja ovat aikuisen ohjaamilla tuokioilla. Näihin kuuluu aikuisen ja lapsen väliset jutut, joissa myös lapsi on aktiivisena osapuolena ja saa huomiota aikuiselta. Tuloksien mukaan aikuiset kuuntelevat heitä pääsääntöisesti, vaikka joskus jokainen on joutunut kokemaan aikuisen kiireen. Päivähoidossa kaikki lapset eivät pääse kertomaan omaa asiaansa haluamallaan hetkellä. Lasten täytyy oppia odottamaan ja seuraamaan tilannetta, milloin omalle asialle olisi hyvä tilanne. Tämä kuuluu vuorovaikutustaistoihin, joita päivähoidossa harjoitellaan. (Holkeri-Rinkinen 2009, 218.)

Osallisuuden kokemus syntyy päivähoidossa yhteisössä, jossa on lapsia ja aikuisia. Lasten keskinäinen vertaisuhde on todella merkityksellistä, mutta se ei pois sulje aikuisen merkittävyyttä. Lapset tarvitsevat aikuisia tuomaan turvaa, sanoittamaan itselleen ja toisilleen tunteitaan ja olotilojaan (Holkeri-Rinkinen 2009, 219). Lapsen täytyy kokea itsensä hyväksytyksi, kuulluksi ja tarpeelliseksi ja saada luottamusta aikuiselta (Piironen 2007, 10.) Tutkimukseni mukaan lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus on pääosin onnistunutta. Lapset pitävät aikuisista ja kokevat, että he voivat pyytää apua ja kysyä neuvoa. Lapset mieltävät, että päivähoidossa aikuiset ovat lapsia varten.

Tuloksieni mukaan omien aloitteiden tekeminen ja neuvottelut toteutuvat lasten omien kokemusten mukaan huonosti, vaikka havainnointini mukaan sitä on jossain määrin olemassa. Päivi Virkin (2015, 105–106) tutkimuksessa lapset ovat kokeneet samaa. He saavat vaikuttaa leikkeihin ja peleihin, mutta ideoinnissa ja suunnittelussa he olisivat halunneet olla enemmän mukana. Tutkimukseni tulosten mukaan lapset eivät koe ideoivansa ja neuvottelevansa aamutuokiolla vaan he ajattelevat sen olevan aamutuokioon kuuluvaa toimintaa. Leikin he ajattelevat olevan lasten toimintaa, jossa he saavat ideoita ja neuvotella. Tutkimukseni tulosten mukaan isommissa tapahtumissa ideointi-, suunnittelu- ja toimeenpano-osallisuutta ei lasten mukaan ole. Lapset kuitenkin juttelevat yhteisistä tapahtumista aikuisten kanssa ja vaihtavat ajatuksia tapahtuman onnistumisesta, joten arviointiosallisuus toteutuu jossain määrin. Päivähoidon lasten yksilöllisten ja ryhmän tarpeiden huomioiminen perustuu työntekijöiden tekemään havainnointiin, mikä on edellytys lapsilähtöiselle toiminnalle. Työntekijät havainnoivat toimintaa koko ajan, keräävät ideoita ja ajatuksia toimintaan ja sen kehittämiseen päivittäisen toiminnan yhteydessä. Havainnointi on tiedonkeruumenetelmä ja kuuluu automaattisesti päiväkotityöhön. (Koivunen ja Lehtinen 2015, 16.) Voisiko olla tarpeellista, että havainnoinnista kerrottaisi etenkin toiminnan kehittämisen näkökulmasta lapsille? Se antaisi lapselle tietoisuuden siitä, että hän vaikuttaa päiväkodin toimintaan ja, että lapsi on osallisena ideoinnissa ja

suunnittelussa. Tämä olisi myös lapsen osallisuuden tunteen kannalta merkittävää (Turja 2011, 52). Lapsen osallistaminen suunnitteluun vaatii aikuiselta taitoa toimia tilanteen vaatimalla tavalla ennakoluultomasti sekä taitoa antaa valtaa lapselle. Yhteinen suunnittelu ja toiminta antavat lapselle tietoisuuden omista vaikutusmahdollisuuksista ja vastuusta yhteisen hyvän puolesta. Näin lapsi pääsee toimimaan yksilönä yhteisössä. (Virkki 2015, 131, 135.)

Tutkimassani ryhmässä lapset tietävät hyvin säännöt sekä roolit päivähoidossa. Säännöt ovat lasten mukaan aikuisten tekemiä ja lasten tehtävä on leikkiä ja aikuiset pitivät huolta lapsista. Aikuisten päätösvalta on yksi aikuisen rooliin kuuluvista tehtävistä lasten mukaan. Tämä nousee selkeästi esillä tuloksista. Lapset tarvitsevat tietoa siitä mitä päivähoidossa voi tehdä ja mitä ideoita voi esittää. Lasten tulisi olla mukana toimintaprosessissa ja tietää oma ja aikuisen rooli sekä toiminnan tavoitteet ja säännöt. (Piironen 2007, 8.) Tutkimukseni tuloksien mukaan prosessiosallisuutta pitäisi vahvistaa ryhmässä, että lapset pääsisivät tietoisesti vaikuttamaan päiväkodin ja ryhmän toimintaan.

Tutkimukseni mukaan lapset kokevat, että päätösvalta on jossain määrin hyväksyttyä, sillä lasten mukaan aikuisena lapsetkin saavat päättää. Voisiko siis ajatella, että he ymmärtävät aikuisen päättävän roolin ja ovat siksi tyytyväisiä tilanteeseen? Kokonaisuudessaan tutkimukseni osoitti, että lasten osallisuuden tunne on positiivinen ja he pitivät päiväkodilla olemisesta, aikuisista ja kavereista. Mielestäni aikuisten ei kuitenkaan pidä tyytyä tilanteeseen, että lapsilla on hyvä olla ja he ovat tyytyväisiä. Vahvistamalla lasten osallisuutta varhaisessa vaiheessa lapset pystyvät tulevaisuudessa vaikuttamaan itseä koskeviin asioihin ja tuntemaan itsensä ja kokemaan itsensä tarpeelliseksi ja hyväksytyksi (Eskel ja Marttila 2013, 92–94).

Lapsi oppii päivähoidossa elämään valmistavia taitoja. Uusien asioiden oppiminen vie kehitystä ja kasvua eteenpäin ja paluuta entiseen ei enää ole. Lapsi tarvitsee vähitellen taitoja päättää ja vaikuttaa omiin asioihinsa, toimia ryhmässä muut huomioon ottaen ja huolehtimaan omista tehtävistään. Nämä asiat eivät tapahdu itsestään vaan lapsi tarvitsee niihin harjoitusta ja aikuisen tukea. (Veresov 2008, 30–31.) Tutkimukseni tuloksien mukaan lapset kokevat pääosin, että he pääsevät tekemään vaihtelevasti erilaisia asioita päivähoidossa, mutta myös erilaista näkökulmaa tuloksista nousi esille. Päivät ovat joskus liian samanlaisia ja vaihtelu olisi mukavaa. Saavatko kaikki lapset tarpeeksi valinnan vapautta ja vaihtelua toiminnassa, koska integraation takia tehty tarkka struktuuri rajoittaa jossain määrin? Vai onko syynä toiminnan toteutus? Päivi Virkki (2015) teki tutkimuksessaan samanlaisen havainnon. Lapset haluaisivat enemmän valita ja vaikuttaa tekemiinsä, mutta aikataulut ja päiväjärjestys rajoittivat sitä. Lapset kuitenkin tarvitsevat struktuuria tasapainoiseen kehitykseen, joten osallisuus täytyy huomioida kokonaisvaltaisesti toiminnassa ja yhdistää se päiväkodin järjestykseen. (Virkki 2015, 127.) Tutkimuksen tulosten mukaan päiväkodin toimintaa tulisi kehittää prosessiosallisuutta vahvistavaksi. Ryhmän heterogeenisyys voisi olla vahvuus osallisuuden vahvistamisessa, jos järjestettäisi toimintaa, jossa lapset ovat mukana ideoinnista toteutukseen ja kaikki toiminta ja tehtävät jaettaisiin yksilöllisten vahvuuksien mukaan. Uskon, että toimintaprosessin pystyisi sijoittamaan tarkkaan struktuuriin, joka on lapsen kehitykselle tärkeää.

Päivi Virkki (2015, 138–142) on väitöskirjassaan ottanut esille lapsen osallisuuden toteuttamiseksi käytettäviä menetelmiä. Näitä ovat muun muassa työkasvatus, erilaiset taiteelliset menetelmät, sadutus ja yhteiset keskustelut eli niin sanotut lasten kokoukset. Nämä kaikki voidaan toteuttaa yhdessä lasten kanssa ideoiden projektimuodossa, joissa toimitaan omien kykyjen mukaan. Johanna Heikka, Eeva Hujala, Leena Turja ja Elina Fonsèn tuovat samoja menetelmiä esille ja puhuvat lapsen näkyväksi ja osalliseksi saattamisesta teoksessa *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (Heikka, Hujala, Turja ja Fonsèn 2011, 62–63). He korostavat yhteisiä toimintaprosesseja, joissa saadaan tuotettua koko ryhmän ja päiväkodin yhteisiä dokumentteja ja lapsen omia toiminnan dokumentteja. Dokumentit ovat yhteisiä työvälineitä, kun prosessista keskustellaan lasten kanssa ja ne auttavat lasta muistamaan toiminnan kulkua. Ne mahdollistavat lapsen oman osallisuuden ja kehittymisen ymmärtämisen osana yhteisöä. Pitkällä aikavälillä lapsi itse näkee dokumenteista konkreettisesti oman kehittymissä ja muistaa ryhmän yhteisiä tapahtumia ja siten menetelmät vahvistavat lapsen tunnetta olla yhteisönsä jäsenenä sekä lapsen osallisuuden tunnetta. Myös aikuiset vahvistavat lapsituntemustaan näillä menetelmillä. Ymmärtäisin, että edellä mainitsemani menetelmät toisivat osallisuuden moniulotteisen mallin ajallista ulottuvuutta kauaskantoisuuden näkökulmasta, jota omassa tutkimuksessani oli haasteellista todentaa.

Tässä kappaleessa esittelen tiivistetysti kehittämisajatuksia, joita tutkimuksessa nousi esille. Kehittämisajatuksien jaottelussa olen käyttänyt W. Chan Kimin ja Renée Mauborgnen (2015) sinisen meren strategiaa. Sinisen meren strategiaa käytetään toiminnan kehittämisessä, kun pyritään luomaan ja löytämään uusia ajatuksia toimintaan. Strategia on alun perin kehitetty liiketoiminnan tarpeisiin, markkinoinnin ja markkinatilan kehittämiseen. Sinisen meren strategia perustuu nelikenttämalliin, johon sijoitetaan poistettavat, supistettavat, korostettavat ja uutta luovat toiminnan tekijät. Poistettaviin sijoitetaan toiminnan kannalta tarpeettomat tai uuden esteenä olevat tekijät. Supistettaviin tärkeät, mutta mahdollisesti liian merkittävässä roolissa olevat tekijät. Korostettaviin mahdollisesti liian pienessä roolissa olevat tekijät ja uutta luoviin uudet ideat. (Kim ja Mauborgne 2015, 64, 69–70.) Taulukossa 1 on aiemmin johtopäätöksissä esille tulleet kehittämisajatukset jaoteltuna nelikenttämalliin.

TAULUKKO 1. Kehittämisajatuksia nelikenttämalliin sijoitettuna (Kim ja Mauborgne 2015, 70).

POISTA	KOROSTA <ul style="list-style-type: none"> ❖ Ulkoilua ❖ Sosiaalista integraatiota <ul style="list-style-type: none"> - Lasten välinen huomioonottava vuorovaikutus - Lapsiryhmän yhtenäisyys - Me-puhe ❖ Aikuisen heittäytymistä leikkiin
SUPISTA <ul style="list-style-type: none"> ❖ Aikuisen päätösvallan korostamista ❖ Lapsen jäämistä toiminnan ulkopuolelle 	LUO <ul style="list-style-type: none"> ❖ Lapsille tietoisuutta toimintaan vaikuttamisesta ❖ Prosessiosallisuutta mahdollistavaa toimintaa

Loppuun olen vielä koonnut tutkimuksen johtopäätökset osallisuuden moniulotteiseen malliin sijoitettuna. Tutkimukseni tulosten mukaan Satumetsän päiväkodin ryhmässä lasten valtaistuminen toteutuu hyvin mukanaolon, kuulluksi tulemisen ja vaihtoehtoista valinnan osalta. Omat aloitteet ja neuvottelut toteutuvat vaihtelevasti lapsen ja tilanteen mukaan. Lapsen osallisuuden aihe- ja vaikutuspiiri ulottuu ryhmässä hyvin lapsen henkilökohtaiseen ja lasten keskinäiseen toimintaan. Aikuisten ja lasten yhteinen toiminta toteutuu leikeissä ja aikuisen ohjaamalla tuokioilla. Laajemman yhteisön vaikutuspiiriin lasten osallisuus ulottuu heikosti. Osallisuuden ajallinen ulottuvuus toteutuu hyvin lyhytkestoisissa toiminnoissa, jotka toistuvat päivittäin. Toistuvuuden myötä niistä tulee myös ainakin lyhyellä tähtämellä vaikuttavia toimintoja. Pitkäkestoisista toiminnoista ja toimintojen kauaskantoisesta vaikuttavuudesta en saanut tuloksia. Lapsen osallisuus toimintaprosessiin toteutuu heikosti. Lapset eivät ole mukana ideoimassa, suunnittelemassa, päättämässä ja järjestämässä yhteisiä tapahtumia, mutta arviointi osallisuutta on jonkin verran ja osallistumisosallisuus toteutuu hyvin. Lasten tieto-osallisuus ja osallisuus materiaalsiin resursseihin toteutuu tuloksien mukaan hyvin. Lasten osallisuuden tunne toteutuu hyvin, mutta siinä on tilannekohtaisia ja yksilöllisiä eroja.

Opinnäytetyöni aihe oli lapsen osallisuus Kiuruveden päivähoidossa. Osallisuudella tarkoitetaan lyhyesti sanottuna lapsen vaikutusmahdollisuuksia ja lapsen mielipiteiden ja ajatusten kuulemistakin ja huomioimista. Aihe kiinnostaa minua ja on mielestäni tärkeä, koska lapsen osallisuuden vahvistaminen antaa lapselle vahvuutta olla oma itsensä yhteisössä ja samalla opettaa ottamaan toiset ihmiset huomioon. Kasvatuksen historiassa on edetty yhteisön korostamisesta yksilön korostamiseen ja nykyään niiden välille on pyritty löytämään tasapaino. Ihminen kasvaa yksilöksi yhteisössä ja hänen täytyy oppia luottamaan itseensä ja hyväksymään itsensä ja toiset heikkouksiensa ja vahvuuksiensa. Tämä edellä mainitsemani tekijä, toisten huomioon ottaminen ja hyväksyminen, yhdistää osallisuuden käsitteeseen varhaiserityiskasvatuksen ja integraation. Kaikki ovat niin sanotusti omalla viivallaan samassa tilassa, mutta kasvamassa yhdessä yhteisöön, jonka tehtävä on antaa jokaiselle osallisuuden tunne. Kansainvälinen YK:n lasten oikeuksien sopimus pyrkii vahvistamaan lasten osallisuutta ja oikeuksia koko maailmassa. Sopimus edellyttää sopimuksen allekirjoittaneita maita mukauttamaan lainsäädäntönsä lasten oikeuksien sopimuksen tavoitteiden mukaiseksi. (Unicef 1989, 8.) Suomessa suunnitelmiin ja lakeihin on alettu pikkuhiljaa tarttua. Esiopetuksen suunnitelma on uudistumassa vuonna 2016 ja tänä vuonna uudistunut valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma otetaan käyttöön. Nämä suunnitelmat ovat nostaneet lapsen osallisuuden opetuksessa ja oppimisessa merkittävään rooliin. Myös varhaiskasvatuksessa lapsen jokapäiväiseen osallisuuteen tulee kiinnittää huomiota varhaiskasvatuslain ja valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman mukaan. Omasta näkökulmastani erityisesti siksi, että se antaa lapselle hyvät lähtökohdat tulevaisuuteen.

Opinnäytetyöni tarkoituksena oli selvittää miten lapset kokevat osallisuutensa Kiuruvedellä Satumetsän päiväkodilla, jossa kaikki lapset ovat integraatio-inkluisio periaatteella muodostetuissa ryhmissä. Varhaiserityiskasvatus ja osallisuus ovat todella laajoja kokonaisuuksia ja niistä on tehty useita tutkimuksia eri näkökulmista. Ympäristön merkitys ja sen muokkaaminen kaikkien lasten tarpeiden mukaisiksi ja vanhemmuus sekä kasvatuskumppanuus liittyvät osallisuuden ja varhaiserityiskasvatuksen kokonaisuuteen. Opinnäytetyössäni käsittelin näitä aiheita lapsinäkökulmasta päiväkodilla. Halusin selvittää miten lapset itse kokevat oman osallisuutensa, koska lasten kokemukset ovat lapsilähtöisen toiminnan perusta ja siksi todella merkittäviä päiväkodin toiminnan kehittämisessä. Tavoitteena oli tuottaa tietoa yhden ryhmän lasten osallisuuden kokemuksista ja saada päiväkodille ja ryhmälle tietoa, miten inklusion kautta tapahtuva osallisuus toteutuu lapsilla. Tutkimukseni mukaan lasten osallisuus toteutuu Satumetsän päiväkodin ryhmässä pääsääntöisesti hyvin. Osallisuuden kokemuksissa ja toteutumisessa on kuitenkin paljon yksilöllisiä ja tilannesidonnaisia eroja. Lapset kokevat osallisuuden paremmin suoraan heitä itseä ja kavereita koskevilla toiminnoilla kuin laajemman yhteisön toiminnoilla. Kokonaisvaltaiseen toimintaprosessiin lapsia voisi ottaa aktiivisesti mukaan ja vahvistaa heidän tietoisuuttaan omista vaikutusmahdollisuuksistaan. Myös aikuisten päätösvallan korostamista lapsille voisi vähentää.

Tutkimuksessa tuli hyvin esille kavereiden ja leikin tärkeys lapselle. Aikuisten tulisi tunnistaa kaverisuhteet sekä pystyä arvostamaan niitä. Samalla aikuisten täytyisi antaa tilaa ystävysten yhteiselle

leikille, mutta estää negatiivisten liittoumien syntyminen. Lisäksi koko ryhmän yhteistä toimintaa tarvitaan me-hengen luomiseen ja pienryhmätoimintaa tiiviimpien suhteiden rakentamiseen ja yksilöllisen huomion saamiseksi. Koko ryhmän yhteisellä toiminnalla, sekä aikuisten että lasten, hyvä yhteishenki paranee ja vie sosiaalista integraatioita eteenpäin. Kavereiden merkitystä ei siis voi vähellä päiväkodin toiminnassa. He luovat lapselle oman yhteisön, jossa he saavat toimia omalla persoonallaan ja kehittää itseään ja taitojaan. Kavereiden avulla kanssa lapset oppivat epäonnistumaan ja onnistumaan sekä hyväksymään sen myös muilta.

Kaverisuhteet ovat merkittäviä lapsille, mutta ne eivät vähennä aikuisen merkitystä. Päivähoitoryhmässä on lastentarhanopettajia, lastenhoitajia, erityisavustajia ja päiväkotiapulaisia, he kaikki antavat omalla toiminnallaan esimerkin lapselle. Aikuinen on varhaiskasvatuksessa toiminnan suunnan näyttäjä sekä osallistuva ja tarkkaileva ohjaaja ja hoitaja. Hänen asenteensa ja huomioon ottavat eleet ovat merkittäviä kaikkien lasten osallisuuden kokemuksessa ja mallioppimisessa. Unicefin entinen pääsihteeri J.P. Grant onkin sanonut todella osuvasti: ”Lapsen oikeus on aikuisen velvollisuus”. Tämän lauseen muistaminen olisi tärkeää kaikille aikuisille. Mielestäni meidän aikuisten velvollisuus on tehdä töitä itsemme, ajatustemme ja käsitystemme kanssa, kun työskentelemme lasten parissa. Meille itsestään selvät asiat eivät ole yhtä selviä lapsille.

Opinnäytetyössäni ilmenee, että osallisuus on hyvin tilannesidonnaista, joten se täytyy suhteuttaa lapsiryhmään, jossa toimitaan. Opinnäytetyössäni sain tietoa päiväkodille kyseisen ryhmän lasten osallisuuden kokemuksesta ja toteutumisesta. Satumetsän päiväkodilla tutkimukseeni osallistunut integraatio-inkluusio periaatteella koostettu ryhmä on hyvin moninainen. Lasten osallisuus muodostuu osana ryhmää, mutta se on lapsen henkilökohtainen kokemus. Lapsen oma tilannekohtainen tunne-tila, kokemukset ja arvostus vievät osallisuuden tunnetta ja kokemusta eteenpäin. Tämä haastaa työntekijät ottamaan kaikki lapset huomioon tasapuolisesti ja lapsilähtöisesti.

Koko opinnäytetyöprosessi on ollut todella opettavainen ja mielenkiintoinen. Olen oppinut paljon tutkimuksen tekemisestä, kriittisyyttä tietoon, objektiivisuutta sekä luotettavuuden ja eettisyyden puntarointia sekä kärsivällistä työskentelyotetta. Laadullisen tutkimuksen niin sanottu vapaus tuntui alkuun helpottavalta tekijältä, mutta lopulta se olikin haaste, koska koko prosessin ajan joutui pohtimaan omia valintojaan ja perustelemaan ne ymmärrettävästi. Aikaisemmin olen tehnyt pieniä tutkimuksia, joten nyt perusteellisen tutkimuksen tekeminen oli uutta ja kokonaisuudessaan prosessi on ollut minulle uusi oppimiskokemus. Tutkijana minulla ei ole kokemusta ja yksin tekeminen haastoi välillä, koska joutui olemaan yksin omien ajatusten kanssa. Keskeneräisyys ja epävarmuus muistuttivat itsestään useamman kerran prosessin aikana. Pysyin aikataulussa hyvin, mutta toisinaan koin perheellisenä haasteeksi ajan löytymisen sillä hetkellä, kun ajatuksia opinnäytetyöhön tuli. Välillä täytyi kirjoittaa niin sanotusti silloin kun muille sopi.

Harjoittelu antoi minulle hyvät mahdollisuudet tehdä aineistonkeruu päiväkodin toiminnalle ja lapsille sopivaan tahtiin. Se toi kuitenkin haasteita pitää tulkinta aineistossa, etten tehnyt tutkimuksen ulkopuolisia johtopäätöksiä. Huomasin myös, että lapsen tunne oli hyvin haasteellista selvittää. Haastattelu tutkimusmenetelmänä oli siihen varmaan paras menetelmä, mutta haastattelut olisin voinut ja-

otella useammalle päivälle. Tutkimuksen analyysissa tein paljon työtä, koska jouduin palaamaan haastatteluiden tallenteisiin pari kertaa uudestaan. Tallenteiden tutkiminen uudestaan avasi ymmärrystä ja sain luotettavia tuloksia, mutta nyt jälkepäin ajateltuna järjestelmällisyys olisi helpottanut sisällön analyysia. Litterointi sanasta sanaan olisi selkeyttänyt aineiston analyysin tekemistä.

Tiedollisesti ja ammatillisesti olen kasvanut paljon opinnäytetyötä tehdessä. Alkuun aihetta miettessä luin paljon erilaisia kirjoja, joista yritin saada opinnäytetyöhön ajatusta. Kaikki kirjat eivät päätyneet lähdeluetteloon mutta sain uutta tietoa ja näkökulmaa siitäkin edestä. Osallisuus ja integraatio ovat aiheena todella moninaisia ja ymmärrys siitä, miten kaikki vaikuttaa kaikkeen vahvistui entisestään. Ei ole vain yhtä oikeaa vastausta tai toimintatapaa ja juuri se tekee ihmisen elämästä haastavan mutta mielenkiintoisen.

Opinnäytetyön prosessin aikana olen saanut pohtia omia näkökulmia, asenteita ja arvoja. Huomasin prosessin aikana tekeväni erilaisia pieniä oletuksia aiheesta ja tuloksista. Integraation ja inklusion ajattelin aikaisemmin olevan itsestään selvyyttä, mutta opinnäytetyön prosessin aikana olen joutunut joustamaan ajatuksissani. Nyt olen siinä ymmärryksessä, että se toimii ja onnistuu, kun se tehdään oikein sekä yksilöllisten että yhteisöllisten tarpeiden mukaan. Se vaatii yksilöiltä ja yhteiskunnalta erityisyyden käsitteen sisäistämistä ja hyväksymistä. Osallisuus ja integraatio vaativat aikuisilta kaikkien lasten arvostamista ja hyväksymistä ja aikuisten kesken avointa yhteistyötä ja toiminnansuunnittelua.

Kokonaisuudessaan opinnäytetyöni onnistui hyvin. Sain todella paljon tietoa, taitoa ja kokemusta, joista on hyötyä tulevaisuudessa lastentarhanopettajan tehtävissä toimiessa sekä vammaistyössä. Asiakastyönosaaminen on kehittynyt lasten ja aikuisten kanssa tekemäni yhteistyön ansiosta. Tutkimuksen tekeminen on opettanut kriittistä ajattelua sekä tutkimuksellista kehittämisosaamista. Sosiaalialan eettinen näkökulma on kehittynyt tutkimuksen eettisyyden myötä ja itse opinnäytetyön aihe on niin arvosidonnainen, että se on pakottanut pohtimaan omia ja yhteiskunnan arvoja ja asenteita. Samalla olen päässyt yhdistämään sosiaali- ja kasvatusalan toimivaksi kokonaisuudeksi. Opinnäytetyön prosessiin sain tukea toimeksiantajaltani ja KELTOLta. He olivat innokkaita aiheestani ja antoivat ideoita tiedonkeruussa ja kannustivat rakentavalla palautteellaan. Halusin tehdä opinnäytetyöni aiheesta, joka kiinnostaa minua, mutta merkittävää oli myös, että sain tehdä opinnäytetyöni todelliseen tarpeeseen ja toivon, että siitä on hyötyä päiväkodille.

Mahdollisia jatkotutkimusaiheita mieleeni tuli paljon. Se johtuu varmaan siitä, että osallisuus ja integraatio ovat niin laajoja ja monitahoisia käsitteitä. Osallisuutta ja integraatiota voisi tutkia työntekijöiden näkökulmasta. Esimerkiksi miten he kokevat lapsen osallisuuden vahvistamisen tai millaiset arvot ja asenteet vievät heidän ammatillistatoimintaansa eteenpäin. Myös työntekijöiden ja verkostojen yhteistyön toimivuus olisi kiinnostava näkökulma lapsen osallisuuden ja integraation onnistumisessa. Päivähoidon puolella kasvatuskumppanuuden merkitys lapsen osallisuudessa olisi todella tärkeä jatkotutkimusaihe, koska vanhempien osallisuutta koko varhaiskasvatustyössä on vahvistettu varhaiskasvatuslain uudistuksessa. Itselleni vahvimpana heräsi kiinnostus palata alkuun eli siihen mistä lähdin liikkeelle keväällä 2015. Osallisuus on todella merkittävä osa lapsen eheän minäkuvan

rakentumista ja eritasoiset tukea tarvitsevat lapset tulee huomioida kukin omalla tavallaan. Olisi mielenkiintoista tutkia, miten eri menetelmillä lapsen minäkuvaa voi tukea ja vahvistaa ja missä määrin yksilöllisyys ja yhteisöllisyys olisivat niissä mukana.

LÄHTEET JA TUOTETUT AINEISTOT

- ALASUUTARI, Maarit 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Julkaisussa: RUUSUVUORI, Johanna ja TIITTULA, Liisa (toim.). Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 145–162.
- ALIJOKE, Alisa ja PIHLAJA, Päivi 2011. Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta. Julkaisussa: HUJALA, Eeva ja TURJA, Leena (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 260–273.
- BIKLEN, Douglas 2001. Inklusion sosiaalisia konstruktioita: Käytännöstä oppimassa. Julkaisussa: MURTO, Pentti, NAUKKARINEN, Aimo ja SALOVIITA, Timo (toim.). Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus, 55–81.
- DUNDERFELT, Tony 2011. Elämänkaaripsykologia. Helsinki: WSOY.
- EMANUELSSON, Ingemar 2001. Integraatio ja segregatio. Julkaisussa: MURTO, Pentti, NAUKKARINEN, Aimo ja SALOVIITA, Timo (toim.). Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus, 125–138.
- ESKOLA, Jari ja SUORANTA, Juha 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- ESKEL, Paulina ja MARTTILA, Marjaana 2013. Osallisuuden kokemus osana yhteisöllisyyttä. Julkaisussa: MARJANEN, Päivi, MARTTILA, Marjaana ja VARSANEN, Marjo. Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lapsen hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 75–96.
- FROM, Kristine 2010. ”Että saisi olla lapsena muitten joukossa” Substantiivinen teoria erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisesta osallistumisesta toimintaympäristössään. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos, erityiskasvatus. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- FROM, Kristine ja KOPPINEN, Marja-Leena 2012. Menossa mukana. Tukea tarvitsevan lapsen ja nuoren toiminnallinen osallistuminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- HAKKARAINEN, Pentti 2008. Kehitys arkikäsitteenä ja tieteessä. Julkaisussa: HELENIUS, Aili ja KORHONEN, Riitta. Pedagogiikan palikat. Helsinki: WSOY, 11–23.
- HART, Roger 1992. Children’s participation: From tokenism to citizenship. Unicef [verkkoaineisto]. [Viitattu 2016-03-24.] Saatavissa: http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf
- HEIKKA, Johanna, HUJALA, Eeva, TURJA, Leena ja FONSEN, Elina 2011. Lapsikohtainen havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa. Julkaisussa: HUJALA, Eeva ja TURJA, Leena (toim.). Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 54–66.
- HEINÄMÄKI, Liisa 2004. Erityisesti päivähoidossa. Kunnallisten toimijoiden ja päättäjien näkemykset erityispäivähoidon funktiotapalvelujärjestelmässä. STAKES.
- HEINÄMÄKI, Liisa 2005. Varhaista tukea lapselle – Työvälineenä kehittämisvalikko. STAKES.
- HELENIUS, Aili 2008. Lapset ryhmässä. Julkaisussa: HELENIUS, Aili ja KORHONEN, Riitta. Pedagogiikan palikat. Helsinki: WSOY, 57–67.
- HIRSJÄRVI, Sirkka ja HURME, Helena 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- HOLKERI-RINKINEN Liisa 2009. Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta. Tampereen yliopisto. Sosiaalitutkimuksen laitos. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- HÄNNIKÄINEN, Maritta 2006. Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Julkaisussa: KARILA, Kirsti, ALASUUTARI, Maarit, HÄNNIKÄINEN, Maritta, NUMMENMAA, Anna Raija ja RASKU-PUTTONEN, Helena (toim.). Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 126–146.

- IKONEN, Merja 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Julkaisussa: KARILA, Kirsti, ALASUUTARI, Maarit, HÄNNIKÄINEN, Maritta, NUMMENMAA, Anna Raija ja RASKU-PUTTONEN, Helena (toim.). Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 149–166.
- KARLSSON, Liisa 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Julkaisussa: KARLSSON, Liisa ja KARIMÄKI, Reeli (toim.). Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 17–63.
- KIM, W. Chan ja MAUBORGNE, Renee 2015. Sinisen meren strategia. Löydä markkina-alue kilpailun ulkopuolelta. Helsinki: Talentum.
- KIRBY, Perpetua, LANYON, Claire, CRONIN, Kathleen JA SINCLAIR, Ruth 2003. Building a Culture of Participation. Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation. Researc report. [Viitattu 2016-04-22.] Saatavissa: http://www.gyerekesely.hu/childpoverty/docs/involving_children_report.pdf
- KIVISTÖ, Tytti ja KUITUNEN, Karoliina 2012. Lasten osallisuuden toteutuminen Viertolan päiväkodissa. Metropolia ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma. Opinnäytetyö. [Viitattu 2016-05-03.] Saatavissa: http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/42797/Kivisto_Tytti_Kuitunen_Karoliina.pdf?sequence=1
- KOIVULA, Merja 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- KOIVUNEN, Pirjo-Leena ja LEHTINEN, Taisto 2015. Kasvu kiikarissa. Havainnoinnin käsikirja varhaiskasvattajille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- KUUSINEN, Jorma ja KORKIAKANGAS, Mikko 1995. Ihmisen kehitys elämänkaaren näkökulmasta. Julkaisussa: KUUSINEN, Jorma (toim.). Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY, 95–139.
- LASTENSUOJELULAKI. 13.4.2007/417. Finlex. Lainsäädäntö. [Viitattu 2016-06-02.] Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417>
- MARJANEN, Päivi, AHONEN, Janica ja MAJOINEN, Linda 2013. Vertaissuhteet ja yhteisöllisyys. Julkaisussa: MARJANEN, Päivi, MARTTILA, Marjaana ja VARSA, Marjo. Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lapsen hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 47–74.
- MOBERG, Sakari 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Julkaisussa: MURTO, Pentti, NAUKKARINEN, Aimo ja SALOVIITA, Timo (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus, 82–95.
- MUKHERJI, Penny ja ALBON, Deborah 2010. Research methods in early childhood. An introductory guide. London: SAGE Publications Ltd.
- NAUKKARINEN, Aimo ja LADONLAHTI, Tarja 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Julkaisussa: MURTO, Pentti, NAUKKARINEN, Aimo ja SALOVIITA, Timo (toim.). Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus, 96–124.
- ORANEN, Mikko 2008. Mitä mieltä? Mitä mieltä! Lasten osallisuus lastensuojelun kehittämisessä. Helsinki: Ensi- ja turvakotien liitto ry.
- PENNANEN, Ritva-Liisa 2015-4-27. Kiuruveden kiertävä erityislastentarhanopettaja. [Haastattelu.] Kiuruvesi: Kiuruveden kaupungintalo.
- PIIROINEN, Tiina 2007. Ohjaajan opas, lasten osallistavien ryhmien ohjaamiseen. Kuunnelkaa meitä, lasten osallisuus hanke 2006–2007. Helsinki. [Viitattu 2016-03-24] Saatavissa: <http://docplayer.fi/5281840-Tiina-piironen-ohjaajan-opas-lasten-osallistavien-ryhmien-ohjaamiseen.html>
- PIHLAJA, Päivi 2004. Varhaisvuosien erityiskasvatuksen rakenteelliset ja ideologiset perusteet. Julkaisussa: PIHLAJA, Päivi ja VIITALA, Riitta (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Porvoo: WSOY, 112–130.

- PIHLAJA, Päivi ja VIITALA, Riitta 2004. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Porvoo: WSOY.
- RASKU-PUTTONEN, Helena 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Julkaisussa: KARILA, Kirsti, ALASUUTARI, Maarit, HÄNNIKÄINEN, Maritta, NUMMENMAA, Anna Raija ja RASKU-PUTTONEN, Helena (toim.). Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 111–125.
- SARAJÄRVI, Anneli ja TUOMI, Jouni 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Vantaa: Tammi.
- SATUMETSÄNPÄIVÄKOTI 2014. Perehdytys ja varhaiskasvatussuunnitelma. Satumetsän päiväkot, Kiuruvesi. Sijainti: Yksityinen.
- STAKES 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- STENVALL, Elina ja SEPPÄLÄ, Ullamaija 2008. Talo lapsia varten. Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCAn ja Heikki Waris-instituutin työpapereita 2008:1. [Viitattu 2016-06-02.] Saatavissa: http://www.socca.fi/files/100/Talo_lapsia_varten_lasten_osallisuus_paivakodissa.pdf
- STRANDELL, Harriet 2010. Etnografinen kenttätyö. Lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Julkaisussa: LANGSTRÖM, Hanna, PÖSÖ, Tarja, RUTANEN, Niina ja VEHKALAHTI, Kaisa (toim.). Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 92–112.
- STM 2002. Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. [Verkkokjulkaisu]. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2002:9. [Viitattu 2016-06-02.] Saatavissa: <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/113591/kasvatus.pdf?sequence=1>
- TURJA, Leena 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Julkaisussa: HUJALA, Eeva ja TURJA, Leena (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 41–66.
- UNICEF 1989. YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. [Viitattu 2016-09-06.] Saatavissa: https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf
- VARHAISKASVATUSLAKI. L 1973/36 (8.5.2015/580). Finlex. Lainsäädäntö. [Viitattu 2016-05-27.] Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>
- VERESOV, Nikolai 2008. Kehityksen dimensionaalinen malli. Julkaisussa: HELENIUS, Aili ja KORHONEN, Riitta. Pedagogiikan palikat. Helsinki: WSOY, 25–32.
- VILEN, Marika, VIHUNEN, Riitta, VARTIAINEN, Jari, SIVEN, Tuula, NEUVONEN, Sohvi ja KURVINEN, Auli 2006. Lapsuus erityinen elämänvaihe. Helsinki: WSOY.
- VIITALA, Riitta 2004. Ideologisia ja pedagogisia lähtökohtia erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimiessa. Julkaisussa: PIHLAJA, Päivi ja VIITALA, Riitta (toim.). Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Porvoo: WSOY, 131–152.
- VILKKA, Hanna 2006. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Tammi.
- VILKKA, Hanna 2015. Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- VIRKKI, Päivi 2015. Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä. Itä-Suomen yliopisto. Filosofinen tiedekunta. Väitöskirja. [Viitattu 2016-04-22.] Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-1735-5>

LIITE 1: KIRJE VANHEMMILLE

Hyvät vanhemmat

Olen sosionomiopiskelija Savonia ammattikorkeakoulusta Iisalimesta ja teen opinnäytetyötäni Satumetsän päiväkodissa Sirkut-ryhmässä. Tutkin päiväkotiryhmän lasten osallisuuden toteutumista päiväkodin arjessa joulukuussa 2015 ja tammikuussa 2016.

Haastattelen ryhmän viisi vuotiaita lapsia. Haastattelun avulla pyrin selvittämään, miten lapset pääsevät vaikuttamaan päiväkodissa ja miten he kokevat oman osallisuutensa toiminnassa. Haastattelussa on mukana piirtämistä ja leikkiä juttelun lomassa. Kysyn haastatteluun lapsen suostumusta ja jos haastattelu käy liian raskaaksi, se keskeytetään. Tallennan haastattelun videokameralla ja tallenteet tuhoetaan heti aineiston analyysin jälkeen ja lasten henkilöllisyys ei tule ilmi tutkimuksessa.

Pyydän nyt lupaa teiltä vanhemmilta saako lapsenne osallistua haastatteluun ja tutkimukseen liittyvään havainnointiin. Haastattelu tapahtuu päiväkodissa hoitopäivän aikana. Mikäli annatte luvan, kysyn lapsenne halukkuutta osallistua haastatteluun.

Kiitos kaikille haastatteluun osallistuville ja mikäli teillä on aiheesta jotakin kysyttävää, vastaan mielelläni. Asta Erholtz

asta.p.erholtz@edu.savonia.fi

Lapsen nimi:

Lapsi saa osallistua haastatteluun ja havainnointiin ☐

Lapsi ei saa osallistua haastatteluun ja havainnointiin ☐

Huoltajan allekirjoitus ja nimen selvennös _____

LIITE 2: HAVAINNOINTILOMAKE

Havainnointilomake

Tilanne sekä havainnoitavien ja muiden lasten määrä:

Päivämäärä:

- 1. Lapsen valtaistuminen** (mukanaolo, kuulluksi tulemien, vaihtoehtoista valinta, omat aloitteet, neuvottelut)
Yhteisöllisyys ja vuorovaikutus

- 2. Aihe/vaikutuspiiri** (Henkilökohtainen, lasten keskinäinen, aikuisten ja lasten yhteinen, laajemman yhteisön)
Vuorovaikutus

- 3. Vaikutusaika** (Lyhyt vai pitkäkestoinen ja kertaluontoinen vai toistuva)

- 4. Toimintaprosessi ja osallisuuden tunne** (Ideointi-, suunnittelu-, päätöksenteko-, toimeenpano-, arviointi- ja osallistumisosallisuus)
Toiminta (mitä tekee ja kuka päättää?)

- 5. Tieto-osallisuus ja materiaaliset resurssit** (Lasten tietoisuus eri mahdollisuuksista ja tilat ja välineet)

LIITE 3: TEEMAHAASTATTELULOMAKE

Teemahaastattelu

Taustatiedot: (kauanko ollut päiväkodissa, onko ollut muissa päiväkodeissa/ryhmissä, tuen tarve?)

1. Lapsi ryhmän osana, yhteisöllisyys

Kuvan piirtäminen päiväkotiryhmästä tai mitä itse haluaa.

- Millaista on aamulla tulla päiväkotiin?
- Keiden kanssa tykkäät leikkiä? Ketkä on sinun kavereita? (Milloin kaverit ovat kivoja? Milloin kaverit ei ole kivoja?)
- Saatko valita kenen kanssa leikit? Miltä se tuntuu?
- Leikitkö muiden lasten kanssa, kuin oman ryhmän lasten?
- Leikitkö joskus itseksesi? Miltä se tuntuu? Haluaisitko?
- Leikitkö aikuisten kanssa? Onko se mukavaa?

2. Aikuiset ja lapset

- Millaisia (päiväkodin) aikuiset ovat?
- Osaatko sanoa jonkun asian, jolloin aikuinen on ollut kiva? Miltä se tuntui?
- Osaatko sanoa jonkun asian, jolloin aikuinen ei ole ollut kiva? Miltä se sinusta tuntui?
- Tuleeko sinulla mieleen muita asioita?
- Kenelle tykkäät kertoa päiväkodissa, jos on jotain asiaa?
- Kerrotko muille aikuisille/kavereille? Onko heillä aina aikaa kuunnella?
- Keneltä pyydät apua, jos tarvitset? Millaisissa asioissa?
- Onko muita joilta voit pyytää apua, lapsia tai aikuisia?
- Saatko aina apua, kun tarvitset? Miltä se tuntuu?
- Mitä aikuiset tekevät päiväkodissa?
- Mitä lapset tekevät päiväkodissa?
- Onko asioita mitä aikuiset tekevät, mutta lapset eivät?
- Onko aikuisilla tehtäviä, mistä heidän täytyy huolehtia?
- Onko lapsilla tehtäviä, mistä täytyy itse huolehtia? Miltä tuntuu pitää itse huolta?

3. Toiminta päiväkodissa

- Mitä te teette täällä päiväkodissa? (Mitä tapahtuu aamulla, kun tulet, entä sen jälkeen... Milloin lähdet kotiin?) Onko kaikki päivät erilaisia?

- Kuka päättää mitä tehdään? Entä muut lapset/aikuiset? Saatko sinä joskus päättää? Haluaisitko? Onko vaihtoehtoja mistä saa valita mitä tekee? Löytyykö aina jotakin mukavaa?
- Mitä asioita lapset saavat itse valita? Milloin? Miltä se tuntuu?
- Oletko saanut valita jotain tekemistä, jota koko ryhmä on tehnyt? (kaikki lapset, esim retkipaikka, askartelu...) tai oletteko suunnitelleet niitä yhdessä? Miltä se tuntuu?
- Mietittekö tai jutteletteko yhdessä aikuisten kanssa päivän tapahtumista?

4. Lapsen kokemusmaailma

- Mitä teet sisällä? Entä ulkona? Saatko valita itse mitä teet?
- Mikä on sinusta kivointa päiväkodissa? Saatko siihen tarpeeksi aikaa? Miltä se tuntuu?
- Mikä asia on sinusta ikävää päiväkodissa? Miksi? Miltä se tuntuu?
- Mikä saa sinut päiväkodissa iloiseksi?
- Tuleeko mieleesi jokin asia, jolloin olit päiväkodissa iloinen?
- Miltä se sinusta tuntui?
- Mikä saa sinut päiväkodissa surulliseksi?
- Tuleeko mieleesi jokin asia, joka harmitti sinua?
- Miltä se sinusta tuntui?

5. Päiväkodin toimintaohjeet

- Tiedätkö mitä päiväkodissa saa tehdä? (Milloin? Missä?)
- Mitä päiväkodissa ei saa tehdä? (Milloin? Missä?) Tiedätkö miksi ei saa?
- Saavatko aikuiset ja lapset tehdä samoja asioita? Saavatko eri lapset tehdä eri asioita? Miksi? Miltä se tuntuu?
- Oletteko ryhmässä jutelleet päiväkodin säännöistä?
- Ovatko lapset olleet mukana tekemässä niitä? Millaista se oli?
- Saako kaikilla leluilla leikkiä?
- Saatko otettua ne itse? Saatko aina apua?

Haluatko kertoa vielä jotain?

- Millainen haastattelu oli?

